

JOSÉ CARLOS MOREIRA

**A REPRESENTAÇÃO ESTEREOTIPADA DA LÍNGUA E CULTURA
FRANCESAS NO DISCURSO DOS ALUNOS DO CENTRO DE
LÍNGUAS DA UFPR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Letras, curso
de Pós-Graduação em Letras, área de
concentração Estudos Lingüísticos, Setor de
Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Sandra Lopes Monteiro

**CURITIBA
2006**

Dedico este estudo aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãs,
apesar da distância, sempre acreditaram e muito desejaram o sucesso deste trabalho.

Às minhas tias Terezinha e Luzia Moreira,
pela preocupação e palavras de incentivo.

À minha prima Isabel Cristina Gonçalves,
que com seu carisma tanto me incentivou neste trabalho.

À Sandra Monteiro,
pela competente orientação e sua inesgotável paciência em momentos difíceis.

À Eduardo Nadalin,
pela brilhante idéia que me fez enveredar por este caminho.

À Miriam Dunin,
por seu desprendimento e por ter tanto contribuído para esta dissertação.

À Nathalie Dessartre e Lucia Cherem,
por suas importantes contribuições ao meu trabalho.

À Gertrud, Mariza e Clarissa Jordão,
por terem sido uma luz para este estudo.

À Lílian Campos, Stela Maris e Juliana Bergmann,
pela disposição e contribuição valiosas ao meu trabalho.

À Carmem, Cácia, Célia, Fabíola, Maria Luiza, Monaliza, Rafael, João Arthur, Roberto e
Melissa, que não mediram esforços em ajudar-me na aplicação dos questionários de pesquisa.

Ao Odair da pós-graduação,
que está sempre disposto a colaborar com os mestrandos.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho.

Os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, tanto pelo seu caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão. Com efeito, as imagens, as opiniões, são comumente apresentadas, estudadas e pensadas tão-somente na medida em que traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. A maioria dos estudos descreve a opinião como sendo pouco estável, incidindo sobre pontos particulares, e, portanto, específica; finalmente, revela ser um momento da formação de atitudes e estereótipos. E neste caso, nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Serge Moscovici (2003)

SUMÁRIO

RESUMO	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ESTABELECENDO ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS.....	8
1. 1 LÍNGUA E CULTURA	10
1. 2 LÍNGUA E CULTURA FRANCESAS	14
1. 3 A CULTURA FRANCESA NO BRASIL	15
1. 4 A QUESTÃO DA IDENTIDADE.....	17
1. 5 A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LE.....	20
1. 6 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA	24
1. 7 O SENSO COMUM E A PROBLEMATIZAÇÃO.....	26
1. 8 MITO, CRENÇA E REPRESENTAÇÃO	30
1. 9 ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO	32
1. 10 O DISCURSO E A RELATIVIZAÇÃO.....	36
1. 11 CONSIDERAÇÕES GERAIS	37
CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA ABORDAGEM..	40
2. 1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUAS VERTENTES	41
2. 2 PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	45
2. 2. 1 A Noção de Discurso.....	48
2. 2. 2 Condições de produção e interdiscurso	50
2. 2. 3 O interdiscurso e o intradiscurso.....	51
2. 2. 4 Esquecimentos	53
2. 2. 5 O jogo do mesmo e do diferente; do já-dito e do não-dito	54
2. 2. 6 As relações de sentidos entre os discursos	55
2. 2. 7 Formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI).....	58
2. 2. 8 O assujeitamento do sujeito	61
2. 2. 9 A incompletude da linguagem.....	62
2. 3 CONSIDERAÇÕES GERAIS	64
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS.....	67
3. 1 O ESTEREÓTIPO SEGUNDO OS ALUNOS DE FLE DO CELIN	68
3. 1. 1 Apresentação do <i>corpus</i> e metodologia.....	68
3. 1. 2 Estrutura do <i>corpus</i>	69
3. 2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	70
3. 2. 1 Análise e interpretação de dados à luz da Teoria da Representação.....	70
3. 2. 2 Análise e interpretação de dados à luz da Análise do Discurso.....	85
3. 3 RELATIVIZAÇÃO X ESTEREÓTIPOS; DISCURSO E IDEOLOGIA: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO DISCURSO DOS ALUNOS DE FRANCÊS INTERMEDIÁRIO III?91	
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	108
ANEXO 1	109
ANEXO 2	110
ANEXO 3	113

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo reconhecer a representação que os alunos de francês do Celin têm da língua e cultura francesas, bem como analisar essa representação em seus discursos. Apresenta uma discussão sobre a representação estereotipada da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celín). Essa visão estereotipada levanta questões quanto à posição de autores como Moscovici (2003) que diz que todos temos uma representação social sobre algo que não conhecemos muito bem ou do que ouvimos dizer, enquanto Abric (1996) considera que essa representação pode tanto ser positiva quanto negativa, dependendo da concepção de mundo e da escala de valores de cada um. De fato, essa representação é percebida no discurso dos alunos do Celín, porém o problema se coloca quando se chega a um preconceito, ou seja, se essa visão estereotipada é predominantemente negativa. Para efeito deste estudo, as duas propostas sobre representação – a de Moscovici e a de Abric – orientaram a análise dos questionários, assim como questões sobre Condições de Produção e Interdiscurso levantadas pela Análise do Discurso de linha francesa. Com efeito, ao fazer as análises dos questionários aplicados presentes no capítulo 3 deste estudo, interpretou-se uma realidade, que não é neutra e não é independente, ou seja, verificou-se que tipo de representação o aluno tem, se tal representação é positiva ou negativa e, por último, se o aluno em seu discurso ampliou ou não sua visão de língua e cultura francesas ao longo do curso. Em determinados momentos, isso de fato aconteceu, porém na maioria dos casos, permaneceu a idéia estereotipada de língua e cultura francesas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua estrangeira, representação estereotipada, discurso, língua e cultura francesas.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de reconnaître la représentation que les élèves de français du Celin ont de la langue et de la culture françaises, ainsi que d'analyser cette représentation dans leur discours. On présente une discussion sur la représentation stéréotypée de la langue et culture françaises dans le discours des élèves du Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale du Parana (Celin). Cette vision stéréotypée apporte des questions quant à la position d'auteurs comme Moscovici (2003) qui affirme que nous avons une représentation sociale sur quelque chose que nous ne connaissons pas très bien ou dont on a entendu parler. Par ailleurs, Abric (1996) considère que cette représentation peut être aussi positive que négative; cela dépend de la conception de monde et de l'échelle de valeurs de chacun. En fait, cette représentation est aperçue dans les discours des élèves du Celin, un problème se posant lorsque l'on aboutit à un préjugé, cela veut dire, quand cette vision stéréotypée devient plutôt négative. En ce qui concerne cette étude, les deux propositions sur la représentation – celle de Moscovici et celle d'Abric – ont orienté l'analyse des questionnaires, ainsi que les questions sur les Conditions de Production et Interdiscours relevées par l'Analyse du Discours française. En effet, en faisant les analyses des questionnaires appliqués qui figurent dans le chapitre 3 de cette étude, on a dû interpréter une réalité qui n'est ni neutre ni indépendante non plus, c'est-à-dire, on a vérifié quelle sorte de représentation ont les élèves, si telle représentation est positive ou négative et, finalement, si les élèves dans leur discours ont élargi ou non sa vision de langue et de culture française tout au long du cours. Dans quelques moments, cela est arrivé, néanmoins dans la majorité des cas, on peut remarquer l'idée stéréotypée de langue et culture françaises.

MOTS-CLÉS : enseignement de LE, représentation stéréotypée, discours, langue et culture françaises

INTRODUÇÃO

Há muito tempo se pensava que apesar de o homem ser capaz de interagir no meio físico, o seu comportamento era explicado por processos psicológicos, ou seja, o que ocorre dentro dele. Assim, para compreender o indivíduo bastaria conhecer o que ocorre “dentro dele”. Porém, o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Ele não sobrevive por si e não reproduz conforme variações decorrentes de clima, alimentação etc. O ser humano traz consigo uma dimensão que não pode ser descartada, que é a sua condição social e histórica, sob o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento.

Wanderley Codo,

Psicologia Social: o homem em movimento, 1994

Ao longo da minha experiência como professor de francês no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (doravante Celin) observei, sobretudo entre os alunos dos primeiros níveis, uma visão estereotipada da língua e cultura francesas. Percebe-se que os alunos de francês trazem consigo suas crenças, suas experiências, enfim, sua visão de mundo. Sua maneira de ver o outro e sua cultura, bem como a si mesmo, revela-se facilmente, pois a representação que se tem de algo se impõe sobre o homem com uma força irresistível, justamente por estar imbuída de percepções, idéias e atribuições do mundo em que se vive. (MOSCOVICI, 2003).

Essa visão de mundo decorre, dentre outros fatores, da cultura na qual está inserido o aluno, e deixa transparecer, quanto a certos aspectos relacionados à língua e à cultura francesas, uma espécie de “*senso comum*”. Isso tem a ver com o que está disseminado na sociedade brasileira, principalmente com o que a mídia brasileira veicula sobre a língua e cultura francesas, através de reportagens, documentários, filmes, artigos de jornal e revistas e, em especial, telenovelas. Assim se constrói a representação da língua e da cultura francesas pelos brasileiros. Os professores de francês do Celin, por exemplo, concordam em afirmar que grande parte dos alunos, independentemente de suas motivações, representa a língua francesa como uma língua bela, sonora, sofisticada, romântica, sensual, afeminada, ou então, como uma língua cuja sonoridade causa estranheza aos ouvidos. Quanto à cultura francesa, sua representação é construída através da imagem da França como país rico, desenvolvido, sofisticado, tradicional e importante no cenário internacional; cujos símbolos são sobretudo a Torre Eiffel, Napoleão Bonaparte, grandes pensadores e filósofos; cuja culinária é renomada;

cujos produtos – moda, perfumes, cosméticos – são referências mundiais. Aliás, essa é a imagem que a própria França tenta vender ao mundo.

No ensino de uma língua estrangeira (doravante LE), língua e cultura estão integradas (HOUSE, 1973, p. 25), porque são duas realidades indissociáveis em qualquer instância e, o presente estudo, além de propor uma discussão sobre essa questão, traz como fato revelador que a língua francesa, hoje, está passando por um processo de transformação, devido à globalização. O francês agora não é mais apenas uma língua de cultura¹, nos moldes de uma cultura de grandes obras, grandes escritores etc; ele é também uma língua de negócios. No âmbito internacional, a ampliação e fortalecimento da União Européia e a valorização do "euro" vêm juntar-se aos fatores de expansão da língua e cultura francesas. No Brasil, com a instalação de empresas francesas aqui no Paraná, como a construtora de automóveis Renault e com a ampliação do comércio exterior ocorre o aumento de intercâmbios e convênios com universidades. Um novo perfil da língua e cultura francesas passa então a ser delineado no âmbito profissional e acadêmico. É exemplo concreto disso o aumento no número de alunos dos cursos de francês (a maioria oriunda da área de exatas como a Engenharia, por exemplo) e o conseqüente aumento no número de turmas e professores de francês do Celin, por exemplo, onde a língua francesa figura como a segunda língua mais procurada depois do inglês. O interesse por cursos de língua francesa cresceu também na PUC-PR, no Sesc-PR, Senac-PR e na Faculdade Internacional de Curitiba – Facinter. A implantação do curso de Letras Francês noturno da UFPR se deu justamente para responder à demanda de um público interessado em fazer esse curso.

Considerando as questões acima apresentadas, espero com este estudo enriquecer e facilitar a atuação do professor de francês língua estrangeira (doravante FLE) em sala de aula, oferecendo-lhe subsídios para relativizar as suas representações estereotipadas. Para tanto, formulei o seguinte questionamento: em que medida eu, professor de LE, desmitifico e problematizo o estereótipo da língua e cultura francesas? E se o faço, em que medida sou capaz de agir nesse sentido? E como isso acontece?

Assim sendo, são *objetivos* do presente trabalho:

- a) reconhecer a representação que os alunos de francês do Celin têm da língua e cultura francesas;

¹ Cultura, neste caso, refere-se à cultura canônica, ou seja, aquela relativa a uma tradição estabelecida por uma classe dominante dentro de um determinado grupo social.

- b) analisar essa representação em seus discursos através dos questionários aplicados em sala de aula, e discutir se tal representação estereotipada leva ou não a um processo de relativização, ou seja, como os alunos vêem a cultura do outro.
- c) verificar se essa representação estereotipada é positiva ou negativa e se isso interfere no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Delimitação do corpus

O *corpus* a ser analisado nessa pesquisa é delimitado pelos questionários aplicados aos alunos do Celin, em sala de aula, no período de 2004 e 2005. Para a análise, foram feitos alguns recortes nos referidos questionários.

Pressupostos teóricos

Como referencial teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa, priorizei as teorias das Representações e da Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF), visto que essas teorias, de certo modo, possuem elementos capazes de dar conta de determinados fenômenos que ocorrem dentro do discurso dos alunos. Primeiramente, aprofundei-me nos pressupostos teóricos que compõem o tipo de representação estereotipada que os alunos do Celin têm da língua e cultura francesas. Na sequência, detive-me no estudo das teorias que compõem a ADF, realizando para aplicação do referido pressuposto teórico, um recorte, ou seja, o estudo das **condições de produção e interdiscurso** presentes no discurso dos alunos.

Para efeitos de embasamento teórico e análise deste trabalho, será utilizada a Teoria das Representações justamente porque essa teoria abrange questões ligadas à representação e ao contexto socio-histórico que todo ser humano traz consigo. Por dialogar com determinadas áreas como Ciências Sociais, Antropologia, Filosofia, Psicologia, especificamente a Psicologia Social, tal teoria se coloca como interdisciplinar e tem como principal autor, Moscovici; (2003). Sobre a influência que o contexto socio-histórico exerce no ser humano, tal autores declara

(...) nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. MOSCOVICI (2003, p. 35).

Com efeito, para compreender o discurso dos alunos de francês língua estrangeira do Celin, é preciso considerar que este não poderia ser sustentado ou surtir efeito sem que a visão de mundo compartilhada que eles possuem da língua e cultura francesas viesse à tona, principalmente no momento em que eles responderam aos questionários no contexto de sala de aula, durante o processo de aprendizagem da língua francesa.

Efetivamente, o discurso sustentado pelos alunos, que aparece nos questionários aplicados, relaciona-se a uma época em que a língua e cultura francesas tinham grande influência no mundo, ou seja, desde a Revolução Francesa até a década de 50, pois sabe-se que após a Segunda Guerra Mundial, a França foi perdendo sua hegemonia cultural no mundo.

Deste modo, o imaginário ou os pré-conceitos que os alunos têm da língua e cultura francesas, bem como em relação aos franceses, apontam para determinados estereótipos, diferentes dos de outros momentos, outras épocas, quando a França estava no auge de sua influência cultural, e neste caso, falar francês estava na moda. A França representava o que de mais moderno e sofisticado existia na época, e não se questionava tal fato. De certo modo, era “natural” a necessidade de se falar francês. Hoje, a língua francesa começa a despontar como uma opção de língua comercial.

As análises à luz da Teoria das Representações serão complementadas nesta pesquisa pelos aportes da ADF, vertente teórica que assume, nas palavras de Maingueneau (1998, p. 12-13), três tipos de contexto, dos quais podem-se extrair elementos necessários para a interpretação: *1) o ambiente físico da situação ou contexto situacional (o ambiente de sala de aula, neste caso), 2) o co-texto (o contexto imediato da sala de aula dentro das condições de produção) e 3) os saberes anteriores ao enunciado em questão (o contexto anterior ou sócio-histórico, ou Interdiscurso, ou seja, o já-dito antes)*. Filiar esta pesquisa à ADF, significa, portanto, abordar o discurso produzido numa sociedade a partir dos diversos tipos e gêneros de discursos existentes em função do uso que fazemos, do que queremos transmitir e do contexto que o envolve, isto é, o discurso enquanto “*ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos*” (BRANDÃO, 1995, p.12). Para tanto, esta pesquisa apresenta um breve histórico da Teoria da Análise do Discurso, fundada nos anos 60, com suas vertentes de linha americana e francesa sendo, posteriormente, classificada por Pêcheux (1990) como AD1, AD2 e AD3.

Em seguida, apresento a noção de discurso em que sujeitos e sentidos interagem e criam o efeito discursivo e interpretativo (Orlandi, 1996). Sobre as **condições de produção e**

interdiscurso dentro da ADF, procuro explicar como se dá o processo de **contexto imediato** e amplo dentro dessas condições. E, para tanto, cito como exemplo de contexto imediato o ambiente de sala de aula que é justamente o momento em que o aluno responde ao questionário. Tal fato é bastante relevante para este estudo por se tratar de um momento que acontece uma única vez. A sala de aula, neste momento, transforma o discurso do aluno num discurso único, original, que só ocorre naquele instante, apesar de ele estar inserido num contexto mais amplo e trazer para a sala de aula os sentidos que derivam de nossa sociedade, o contexto sócio-histórico. Provavelmente, se esse aluno tivesse respondido ao mesmo questionário em outro ambiente ou mesmo em outro momento, poderia não produzir o mesmo discurso.

Quanto à questão do Interdiscurso ou memória do discurso, o aluno dentro das condições de produção traz para a sala de aula todo o seu contexto sócio-histórico e ideológico, algo que ele já ouviu dizer a respeito, o já-dito. Em seguida, traço um paralelo entre o interdiscurso (a memória) e o intradiscurso (aquilo que se diz no momento da produção do discurso). Isso nos impulsiona a trazer à tona uma série de questões que fazem parte da identidade do aluno, *“até porque já se sabe que quem aprende uma língua estrangeira adquire uma identidade porque a língua passa a ser parte desta sua identidade e o indivíduo transmite a outros as destrezas e condutas desta língua”*. (GARDNER, 1985, p. 146) Tal identidade é lingüística, fragmentada, híbrida, não somente do ponto de vista histórico-social, pois *“identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas se refere a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia”* (SIGNORINI, 1998, p. 204). A identidade dos alunos, portanto, é construída ao longo do curso de línguas, acrescida de toda visão de mundo e experiências que eles têm. Esta identidade é heterogênea, fragmentada, interpretativa e se transforma. Por um lado, ela parte do imaginário para garantir uma unidade nos processos identitários e, por outro lado, pode ser o ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.

Portanto, aprender uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, formar uma identidade própria, conhecer a cultura do outro sem que para tanto precise ser o outro. Apossar-se da identidade do outro não é aprender a língua e cultura do outro. Tanto aluno quanto professor poderão passar pela experiência de ensino-aprendizagem de LE, partindo do que já conhecem, do seu mundo compartilhado, sem ter que negar suas origens. É preciso constituir, desse modo, um terceiro momento no ensino de FLE, o que Bhabha (2004) chama

de “terceiro espaço”. Esse conceito traz consigo o hibridismo, entendido como o fenômeno em que o indivíduo entra em contato com a língua e cultura do outro. O indivíduo é atravessado por uma gama de ideologias e valores socioculturais que o constituem e não há como negá-los. Sendo assim, ele apodera-se desse espaço híbrido, o da língua e cultura do outro, que é um espaço contraditório e conflitante, com elementos lingüísticos e culturais interagindo o tempo todo.

Com o conjunto das reflexões propostas por esta pesquisa, será possível, neste estudo, verificar se o curso de francês do Celin de fato integra o estudo da cultura e da língua francesas, o que, aliás, é uma orientação do projeto político-pedagógico do Celin/UFPR, bem como do Conselho da Europa, através do Quadro comum de referência europeu, em que se discute o tipo ideal de ensino e avaliação de línguas estrangeiras.

Procedimentos metodológicos

Iniciei a pesquisa pela leitura crítica da literatura relativa às teorias da Representação e da ADF com o objetivo de situar o objeto de estudo do presente trabalho. Em seguida, observei de forma mais atenta o discurso dos alunos. Isso me levou a refletir sobre o quanto nossos alunos têm uma visão pautada no senso comum da língua e cultura estudadas por eles, e que está presente no ensino de línguas. A metodologia utilizada, nesta etapa foi a de **pesquisa-ação enquanto práxis**², que conduz o pesquisador a uma reflexão sobre problemas recorrentes em sala de aula e a questionamentos sobre o fazer pedagógico.

Primeiramente, abri um espaço em aula para discussão sobre o que os meus alunos pensavam da língua e cultura francesas. A partir daí foi que pude observar que visão eles tinham da França e se isso tinha ligação com o senso comum, com o que já estava difundido na sociedade brasileira de um modo geral. Percebi então que seria interessante registrar o discurso deles para tentar entender melhor a representação da língua e cultura do outro que aparecia em suas falas. Após ter percorrido esse caminho, o da pesquisa-ação, parti para a aplicação dos questionários e entrevistas em sala de aula. Organizei algumas questões abertas e fechadas com o intuito de verificar minha hipótese e problematizar o tipo de representação presente em sala de aula. As principais perguntas que fiz para testar minha hipótese giraram

² O termo “*pesquisa-ação*” vem sendo freqüentemente mencionado na área do ensino de línguas estrangeiras e esse interesse é fruto da história recente da evolução do ensino em geral. Estamos passando por uma mudança de paradigmas, como bem conclui Frahm (2000), em que a “*era do método*” está dando lugar à “*era da educação pedagógica*”. Não se concebe mais ensinar uma LE somente seguindo o método, sem se criar estratégias para abordar determinado tema em sala de aula. Nesse sentido, a didática e a pedagogia se relacionam apontando um caminho mais promissor dentro do âmbito da pesquisa-ação. Professor e aluno assumem e interagem em sala de aula.

em torno da língua e cultura francesas e dos franceses. Apliquei os questionários, primeiramente, a título de experiência, para verificar se realmente os alunos apresentavam uma visão estereotipada da língua e cultura francesas. Constatei que eles tinham essa representação estereotipada tanto da língua, quanto da cultura e também em relação aos franceses.

Para a realização da pesquisa-ação, seguiu-se o modelo proposto por David Nunan (1994, p. 18-19), um dos precursores da pesquisa-ação no ensino de LE. Assim, foi solicitado a uma colega que gravasse o depoimento de alguns alunos a respeito da visão que eles tinham da língua e cultura francesas e dos franceses para que esta pesquisa se tornasse mais neutra. Outro detalhe a ser decidido foi o tempo a ser despendido com a coleta de dados, uma ou mais aulas.

Foi através de gravações em áudio e também dos questionários aplicados que se procedeu a uma primeira análise, ou seja, o que mais interessava naquele momento era saber se a maioria via a língua e a cultura francesas com certo deslumbramento ou como algo depreciativo; além disso, saber se o que é ensinado no Celin estava claro para eles e como eu, professor, era capaz de me posicionar diante do que estava ensinando.

Finalmente, através dos instrumentos de análise desta pesquisa, avaliei e analisei o *corpus* proposto. Com o intuito de compreender melhor o que ocorre nas formas de interpretar, de conceber a realidade, esta dissertação foi organizada em três grandes capítulos:

No primeiro capítulo apresentei alguns conceitos básicos a respeito de língua e cultura, língua e cultura francesas, a cultura francesa no Brasil, a questão da identidade, a interculturalidade no ensino de língua estrangeira, motivação intrínseca e extrínseca, o senso comum, mito, crença e representação, estereótipo e preconceito, discurso e a relativização.

No segundo capítulo, procurei concentrar-me nas duas teorias citadas anteriormente: a das Representações e a da Análise do Discurso de linha francesa, retomadas, posteriormente, no capítulo 3 como subsídios para efeito de análise dos questionários.

No terceiro e último capítulo, analisei o *corpus* deste trabalho problematizando o discurso dos alunos do Celin de acordo com os questionários aplicados em sala de aula. E, para tanto, sobre os resultados e as análises realizadas à luz das teorias propostas, passei às considerações finais.

CAPÍTULO 1 - ESTABELECENDO ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS

Muitos de nós, por conseguinte, temos, como nossa representação visual de um cidadão francês, a imagem de uma pessoa de estatura abaixo do normal, usando um boné e carregando uma grande peça de pão francês.
Moscovici, 2003, p. 63

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos necessários para este trabalho, tendo como destaque a representação da cultura e línguas francesas no discurso dos alunos de francês do Celin. A análise em torno desse discurso será feita posteriormente no capítulo 3. Para falar de língua e cultura francesas parte-se primeiramente do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, e há de se ressaltar, neste caso, “*a importância da cultura no desenvolvimento da competência comunicativa, integrando língua e cultura em um curso de língua estrangeira*”. (LESSARD-CLOUSTON, 1992, p. 58).

Nesse sentido, este primeiro capítulo trata de conceitos como língua, cultura, identidade, interculturalidade, motivação intrínseca e extrínseca, como também senso comum, problematização, mito, crença, representação, estereótipo, preconceito, discurso e relativização, e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Tais conceitos deverão permear este trabalho pela própria natureza da proposta, pois falar de representação da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do Celin, é apresentar o que vem a ser essa cultura, o senso comum, a motivação etc. Esses significados, inúmeras vezes discutidos e conceituados à luz de diversos autores, pertencem ao contexto histórico-social de um modo geral. Expressão por excelência da cultura de uma comunidade, ao mesmo tempo geradora e resultado dela, a língua é também uma construção histórica que se transforma no tempo e no espaço. E é por isso que o ensino de uma língua está integrado à cultura dessa língua em questão. Para falar desse tema, teve-se como base autores como House (1973, p. 25), Galisson (1988, p. 394) e Magda Soares (1997, p.14).

Dentre as várias concepções de cultura existentes, a mais pertinente para este trabalho é especialmente a antropológica, segundo a qual a cultura é a forma que o homem encontra de se relacionar com o mundo, o que inclui todos os seus valores e tudo o que ele faz e pensa. Essa relação construída é, obviamente, histórica, e se transforma no tempo e no espaço. A consequência primeira disso é que nunca existe uma só cultura: regiões, grupos sociais e idades têm seus traços culturais, embora não sejam obrigatoriamente diferentes em tudo dos

que estão à sua volta. Em termos de cultura, seja ela antropológica ou canônica¹, é fato que a França tem seu patrimônio cultural conhecido mundialmente, e que os alunos do Celin têm algum conhecimento disso. Para analisar em que medida eles pensam a cultura da França, considera-se aqui o privilegiamento das condições de vida material, das formas de viver, de pensar e de sentir do povo francês, que são partes importantes na construção de valores de uma cultura de um povo e, portanto, elementos que constituem objetos de investigação a serem analisados, pois são de vital relevância para a compreensão da formação cultural de uma sociedade.

Dentro do âmbito mais largo que abrange o termo cultura, também serão feitas considerações sobre interculturalidade e o ensino de línguas, pois ao desenvolvermos competências comunicativas interculturais devemos almejar não só a sensibilização e a apreciação pelo outro, mas também por nossa própria identidade. E esta deve ser a prática, ou seja, valorizar a cultura do outro e também a nossa, como parte da história cultural dos povos, sem considerar uma cultura superior à outra. Assim, a educação de nossos alunos deve aprofundar a discussão crítica sobre interculturalidade, de modo a fortalecer o senso de identidade dos mesmos e também predispô-los a uma curiosidade saudável sobre o outro.

No mundo contemporâneo, a interculturalidade no ensino de LE depende da educação da sociedade para entender a necessidade de o indivíduo tornar-se intercultural (SHI-XU; WILSON, 2001) e adotar uma atitude positiva em relação à aprendizagem da cultura das línguas estrangeira e materna (BATEMAN, 2002, p.320; MOITA LOPES, 1996, p.40, p. 60-3). Para tanto, é necessário compreender sua própria cultura e a do outro e desenvolver estratégias de aprendizagem que continuem a ser postas em prática mesmo fora da sala de aula, para que isso seja uma extensão do convívio social. Caso contrário trata-se de uma atitude contraditória: um discurso intercultural em sala e outro fora dela.

Outro aspecto a ser abordado neste capítulo é a necessidade de se reconstruir o “*senso comum*”, elemento que compõe a visão de mundo dos nossos alunos e que se forma de acordo com o que lhes foi passado, por exemplo, através dos diversos meios de comunicação. No processo de ensino-aprendizagem, isso tudo constitui um desafio para os professores de LE, justamente por não haver informações necessárias para dar suporte a uma discussão esclarecedora sobre diversas questões relacionadas à língua e cultura-alvo.

¹ Cultura canônica pode ser entendida aqui nos termos de Charaudeau (1992, p. 394), ou seja, “*como uma coleção de grandes obras reservadas a uma elite*”; ou nos de Galisson (1988, p. 394), que considera a cultura canônica como uma soma de conhecimentos, patrimônio de uma classe dita culta, adquiridos por meio de um esforço consciente. Este conceito será retomado posteriormente neste capítulo.

Rubem Alves (2003, p.15-21) é um dos autores que trata dessa questão, ou seja, do senso comum compartilhado, mostrando uma necessidade básica tanto para esse senso comum, bem como para a ciência, partindo da necessidade de se compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. Este fato, segundo o autor, não coloca o senso comum como algo inferior à ciência. Nesse sentido, o senso comum compartilhado por uma grande maioria dos alunos de francês do Celin, por exemplo, é o de que a língua francesa é bela, chique, afeminada; a cultura francesa, por sua vez, é rica, superior e que os franceses são arrogantes, frios, fechados, “*não tomam banho*” etc. Esse senso comum compartilhado de que fala o autor, trazido pelo aluno para a sala de aula, poderá influenciá-los de maneira positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, conforme suas escalas de valores e de suas motivações (motivações intrínsecas e extrínsecas), o que também será levado em conta neste trabalho.

A respeito do que os alunos têm como representação de mundo, da língua e cultura francesas, e neste caso, fruto desse senso comum compartilhado, o autor Moscovici (2003) foi o primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na psicologia social contemporânea, há 40 anos. Para ele há diferença entre mito e representação social, diferença esta que também será apresentada neste capítulo.

Essas representações, muitas vezes, são tão acentuadas que facilmente se pode chegar a estereótipos e preconceitos existentes devido à falta de informação ou a uma formação limitada por parte de alunos e até mesmo dos professores. Além de Moscovici, outro autor que contribuiu para este capítulo é Leny Magalhães Mrech (2005), que considera que estereótipo e preconceito, assim como crença e ideologia, são, na verdade, uma necessidade de defesa ou de ataque. Estes criam atitudes, ou seja, certas predisposições no agir e no pensar que podem encobrir desejos que não são publicáveis.

1. 1 LÍNGUA E CULTURA

As definições de cultura variam segundo a disciplina que estuda este conceito. Na área das línguas, de acordo com alguns autores, é a definição antropológica que mais influencia as discussões atuais sobre a cultura e neste caso é a que mais interessa para a presente pesquisa. Segundo Magda Soares (1997, p.14), “*não há grupo social a que possa faltar cultura, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um*

grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhadas". Para ela as culturas são distintas umas das outras, porém todas têm sua estrutura, sua complexidade e acima de tudo são coerentes. Neste caso, nenhuma cultura deverá ser superior à outra. O fato de um país ter um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) superior a outro ou ser tecnologicamente mais avançado e economicamente mais estruturado, não implica ser dotado de uma cultura superior às outras.

De acordo com Charaudeau (1992, p.394), *"a didática afastou a idéia da cultura como uma coleção de grandes obras reservadas a uma elite, para incluir nela não somente produções materiais do homem, mas também as noções de imaginário coletivo, de representação e de comportamento"*. Assim, a definição de cultura compreende os objetos criados pelo homem, as instituições e as idéias numa concepção mais ampla de cultura.

Por sua vez, Galisson (1988, p.394) considera que o termo *cultura* inclui dois componentes: o cultural (cultura compartilhada) e o culto (cultura canônica). O cultural governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos hábitos dos indivíduos; é uma cultura transversal que pertence ao grupo. Ela é adquirida através do contato com os outros membros da sociedade: família, meios de comunicação, grupos, por impregnação, imersão e imitação. Aquilo que é considerado culto é, ao contrário, uma soma de conhecimentos, patrimônio de uma classe dita culta. Esse patrimônio se aprende principalmente na escola e por um esforço consciente.

As relações entre língua e cultura são de natureza complexa; a língua é por sua vez *"uma parte da cultura"* com as instituições, as crenças, e os costumes; ela é também *"produto da cultura"*, refletindo as características gerais de uma sociedade; ela é *"condição para cultura"*, uma vez que assegura sua transmissão (Michaud et Marc, 1981, p.394). Para Galisson (1987, p.395), *"é enquanto prática social e produto sócio-histórico que a língua é penetrada de cultura. O jogo de simbiose do qual participam língua e cultura faz com que elas sejam o reflexo recíproco e obrigatório uma da outra"*. Kramsch (1995, p.394) acrescenta que *"a língua desempenha um papel crucial não somente na elaboração mas também na evolução da cultura"*. Ora, dentre as várias expressões da cultura de qualquer sociedade, nenhuma é tão exata e definitiva quanto a sua linguagem e a sua língua. Pois, são elas que trazem consigo a relação que o indivíduo tem consigo mesmo e com a sociedade em que vive. Essa relação é construída e compartilhada ao longo do tempo por determinados habitantes e está contida no imaginário coletivo. Por isso, já se disse que a língua não informa sobre o mundo, informa o mundo, as idéias, a convivência, os costumes e tradições. Esses

autores, portanto, são unânimes em afirmar que a idéia de cultura antropológica está também associada à representação, ao comportamento (e suas diversas implicações) de um determinado grupo.

Posto isto, vale ressaltar que, se no nível da teoria, a relação língua-cultura aparece em toda sua complexidade, aos olhos dos pesquisadores, sua aplicação concreta não parece tão fácil e clara para a maioria dos professores, mesmo em se tratando de um ambiente de sala de aula em que ensinar língua estrangeira é apossar-se de procedimentos interpretativos a respeito dessa língua e isso acontece em todos os níveis do ensino-aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, a língua não é só considerada como *parte da cultura*, elas, língua e cultura, são concebidas como sendo indissociáveis, inseparáveis, não porque se deseja como tal ou que seja recomendável, mas pelo fato de que mesmo que quiséssemos não poderíamos separá-las. (Jordão, 2006). Portanto, o estudo da cultura se integra ao estudo da língua, pois sempre que se ensina língua se está ensinando cultura. Isto, entretanto, coloca numerosos problemas para os professores no que diz respeito a sua aplicação em sala de aula. É importante considerar a formação desses professores, ou seja, que informação eles têm sobre o que se fala, produz-se e como se vive em determinado país. A visão e a informação que o professor tem sobre a cultura de determinado país é concebida não apenas como costumes socialmente constituídos, transmitidos ou partilhados, mais do que isso, elas também são interpretações feitas de acordo com suas escolhas, e que possibilitam a construção de sentidos. Essas escolhas, nesse caso, são arbitrárias, socialmente constituídas, legitimadas, independentes e influenciadoras. Deste modo, ensinar línguas estrangeiras é ensinar outra cultura que não a da língua materna de acordo com a interpretação de construção de sentidos, de percepção de mundo de cada indivíduo. E o espaço da sala de aula de uma língua estrangeira pode possibilitar ao aluno olhar o mundo de diversas maneiras: ora não acatando as interpretações feitas, sugeridas em sala, ora tornando-se consciente delas ou ainda construindo novas interpretações da língua estrangeira.

Além disso, outro fator que pode contribuir para integração de língua e cultura é a utilização de documentos autênticos, que tentam trazer a cultura dos países da língua estrangeira estudada para sala de aula, de acordo com a abordagem comunicativa. Muitas vezes, devido a sua formação limitada e a instituição formadora, é difícil para o professor e/ou aluno de LE entender a forma de pensar, de se expressar, de agir de um estrangeiro frente a uma determinada situação. É justamente com a intenção de atenuar esse problema que o marco comum europeu propõe o uso de materiais autênticos em sala de aula, pois isso amplia

a visão dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, incluindo os professores, cujo conhecimento, em alguns casos, é quase tão limitado quanto o dos alunos. Por vezes, viagens ocasionais não são suficientes para suprir a falta de vivência no país estrangeiro, podendo até contribuir, muitas vezes, para aumentar a visão turística da cultura e para acentuar os estereótipos existentes.

Neste sentido, na medida do possível, ainda que não seja o ideal, os professores deveriam se interessar mais em conhecer outros lugares, outras culturas fora da França, origem da língua-alvo. Por que não conhecer também Yaoundé, Abidjan, Port-au-Prince, Cayenne, Dakar etc. que são capitais e cidades importantes de países e territórios francófonos, pois no mundo francófono a língua é reinterpretada e vivida em diferentes culturas. Segundo Magda Soares (1997), as culturas são coerentes, todas têm sua complexidade, indicando assim que nenhuma é superior à outra? Por ser Paris referência da língua e cultura francesas, esquece-se do que acontece nas outras regiões. É como se o mundo girasse em torno, por exemplo, de Paris, cuja importância não se há de negar, porém não representa o todo de um povo francófono, com suas variedades lingüísticas e culturais. Conhecer Paris pode sim estar dentro de nossa meta, mas devemos estar abertos para outras culturas que utilizam a mesma língua, o que certamente seria bastante enriquecedor para os professores e os colocariam mais próximos da realidade; ainda que não seja uma vivência efetivamente, já seria um começo e num ambiente de sala de aula ter-se-iam outros recursos a serem acrescentados ao livro didático. De qualquer forma, como observa Timenova (1994, p.395), *“professores são perseguidos por uma ‘ausência’ no que tange ao intercultural, ausência de contato com o fato cultural estrangeiro, ausência de vivência pessoal”*.

Obviamente, os professores do Celin também sentem essa “ausência” à qual se refere Timenova (1994, p.395), ainda que o Centro de Línguas, sendo uma escola de aplicação voltada, sobretudo, para alunos estagiários do curso de Letras da UFPR, tenha a proposta inicial de realizar efetivamente a integração de língua e cultura.

Cultura, portanto, pode ser vista como conhecimento aprendido: *“todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo [ser humano] como membro de uma sociedade”* (Edward Tylor [1871] apud Laraia, 1986, p.25). Constitui-se como repertório de conhecimentos gerado socialmente, pois a interação social pela linguagem através da cultura possibilita compartilhar no grupo a experiência particular e construir conhecimento a partir disso. Está ligada também a capacidades de fabricar instrumentos, como afirma também Charaudeau (1992), e de se

comunicar oralmente pela linguagem (LARAIA, 1986, p. 29). Tem também caráter dinâmico, pois cada geração aprende com a anterior e enriquece o repertório cultural da comunidade local, e cada comunidade atribui valores específicos aos componentes e regras sociais. Tal conceituação dinâmica e plural de cultura se opõe à idéia de que para ter cultura, adquirimos verdades imutáveis, universais.

Assim, nesta pesquisa interessa o conceito de cultura como aquilo que é construído ao longo do tempo por uma sociedade, por um povo, através de seu comportamento, seus valores, costumes e tradições; mesmo que sejam distintas estas culturas, elas são estruturadas, e também coerentes em relação à cultura antropológica.

1. 2 LÍNGUA E CULTURA FRANCESAS

De fato, não é a língua que perde sua importância, mas sim o(s) povo(s) que se serve(m) dela, pois, como bem se sabe graças à Sociolingüística, estabelece-se um pré-julgamento sobre uma dada língua baseando-se na imagem ou representação que se tem dos falantes dela, e neste caso, rotulam-na como resultado desta visão, já que ela, por si só, não permitiria um tal julgamento. Exemplo disso é que muitas pessoas consideram o francês uma língua delicada, e justificam essa impressão, entre outros, fazendo menção a certos sons do francês, como aqueles representados pelo “u” ou pelo “eu” – em que tem que se fazer “biquinho” – Ora, o fato de o francês possuir tais sons não deveria ser uma explicação para essa pretensa delicadeza, já que outras línguas também apresentam esses sons e não são jamais consideradas como delicadas. Este é, por exemplo, o caso do alemão, língua na qual os sons, representados em francês por “u” e “eu”, são grafados “ü” e “ö”.

Dessa forma, quando o aluno julga a língua como sendo bela, sonora, superior, muito provavelmente ele está pensando nos falantes dessa língua como possuidores de qualidades com as quais ele se identifica em alguma medida (língua bela, romântica, dos filósofos, da moda, dos perfumes, dos grandes escritores, das pessoas sofisticadas e cultas). Por sua vez, o aluno que julga a língua de um modo negativo, por exemplo, está atribuindo aos falantes dessa língua características com as quais ele não se identifica (língua complicada, afeminada, de estranha pronúncia etc.). Ou ainda, olhando por outra ótica, será que nós, como formadores, não estamos construindo, em sala de aula, cópias dos estereótipos culturais dos falantes nativos da língua alvo? Será, então, este o motivo que leva os nossos alunos a não

perceberem outras possibilidades de construir significados no ensino de LE, ao invés de simplesmente reproduzi-los?

Isso, num primeiro momento, reforça a importância da relação entre língua e cultura, ao mesmo tempo em que aponta para o que a sócio-lingüística diz: línguas de prestígio (Magda Soares, 1997) são usadas por culturas de prestígio, como é o caso do inglês; em segundo lugar, reforça a hipótese quanto à ambivalência do pré-julgamento do francês por parte dos alunos, que pode ser positivo ou negativo, ou seja, contribuir ou não para o ensino-aprendizagem de LE, dependendo da escala de valores desses alunos (maior ou menor grau de identificação com o universo francês).

1.3 A CULTURA FRANCESA NO BRASIL

A França representava o que havia de mais moderno e sofisticado em relação às outras nações mais desenvolvidas - estilo e modelo para o mundo. Desde os ideais da Revolução Francesa (séc. XVI até os nossos dias) a marca da língua e cultura francesas está difundida entre nós e influenciou o mundo todo, a própria independência dos EUA, assim como os ideais de libertação defendidos pela inconfidência mineira no Brasil, tiveram influência francesa. Os franceses não só influenciaram como construíram, ao longo do tempo, uma imagem de si mesmos como possuidores de uma cultura superior; a imagem-máscara produzida por eles nesse processo é lembrada na história na forma da parafernália de pompa e circunstância da corte (BHABHA, 2004) dos Reis Luís XIV, XV e XVI e da Rainha Maria Antonieta, o que vem antes até da Revolução Francesa e que tanto influenciou, por exemplo, a corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro no século XIX.

Tradicionalmente, o francês teve em nosso país um papel importantíssimo na cultura, literatura, política, música, forma de pensar o mundo etc. Certos escritores, por exemplo, em seus livros faziam relatos quanto à moda e costumes franceses presentes na corte carioca. A presença francesa se firmou em nosso país através de monumentos como o Cristo Redentor que foi encomendado à França, da mídia, de personalidades famosas etc. Muitas das mudanças em nossa sociedade aconteceram a partir da década de 50 e, em relação à língua francesa, não é diferente, a França tinha certo *status* no Brasil, seja por sua língua bastante difundida ou por sua cultura presente em diversos ambientes. Para Bhabha (2004, p. 122),

esse *status* nada mais é do que colocar a França como uma espécie de “colonizador” nos moldes do que é hoje os Estados Unidos para o mundo com sua língua e cultura e, que poderá vir a ser, talvez, a China mais tarde ou quem sabe a Índia. Enfim, ter esse papel de “colonizador” na construção da identidade do indivíduo não deveria existir, pois a própria identidade é híbrida, não é produto acabado, segundo o autor. A supremacia absoluta da raça colonizadora como mito de origem e, recusando radicalmente a alteridade e o hibridismo, fez com que fosse importante falar francês para algumas gerações. Inclusive, ainda hoje, para os estudos de algumas ciências como filosofia, antropologia, psicologia, ciências sociais, o conhecimento do francês continua sendo importante.

No livro “*História de uma Cidade Imperial*” (Santos, 2001), encontra-se um exemplo claro do que veio a ser essa influência francesa no Brasil. Os fatos e acontecimentos narrados nesse livro sobre a cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro indicam que uma “*cidade imperial*”, ainda que brasileira, busca ter um “*ar marcadamente francês*”. Influência principalmente de Luis XIV e do Classicismo francês. Nesse sentido, pode-se citar, por exemplo, o fato de que a cidade tem diversos bairros com nomes franceses oriundos da presença de imigrantes que chegaram à Petrópolis para sua fundação em 1843. Além disso, a catedral da cidade é em estilo gótico francês; o Palácio de Cristal de Petrópolis foi construído na França, encomendado pelo Conde D’Eu; o famoso Palácio Quitandinha é em estilo Normando francês etc. Tem-se relato de que D. Pedro I estudou em Metz (França) e D. Pedro II, ao ser exilado, morreu em Paris; o primeiro automóvel a chegar a Petrópolis em 1901 era da marca “*Decauville*”. Ou seja, a cidade de Petrópolis sofre influência maciça da cultura francesa e com isso estabelece-se claramente uma relação entre a “*cidade imperial*” e a França.

Também o autor ressalta que é importante observar que, com o advento da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos, com sua riqueza, sua influência e seu poder começam a assumir este papel, antes delegado ao francês, através de sua economia e de sua língua. O inglês então passa a ter *status*. As escolas que ensinavam francês, em sua maioria, passam a optar em seu currículo, somente pelo inglês. E o francês perde muito de seu prestígio.

Exemplos citados acima sobre a língua e cultura francesas no Brasil provavelmente têm influenciado o imaginário francês que está nas mentes de nossos alunos, pois são modelos relacionais que estiveram presentes em determinado período histórico do país (SANTOS, 2001). Estes dados também contribuíram para melhor delinear a hipótese deste trabalho, ou seja, de que os alunos de FLE do Celin têm uma representação da França, pois estes vêm para

a sala de aula impregnados de língua e cultura francesas segundo o que lhes foi passado e em muitos momentos, chega a ser uma visão estereotipada da cultura francesa. E isso pode ser observado através da coleta de dados realizada para este estudo.

1. 4 A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Stuart Hall, em seu livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2005, p. 9), nos revela um fato importante que vem acontecendo em relação à identidade cultural do indivíduo na modernidade tardia - que seria o que outros autores definem como pós-modernidade - e ressalta como as identidades culturais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização.

Segundo esse autor, as culturas nacionais em que nascemos se constituem numa das principais fontes de identidade cultural. O homem existe e é um ser autônomo, porém sua própria condição de homem exige que ele seja identificado. Então, essas identidades identificam o homem como algo mais amplo, como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar. Em se tratando de identidade, vale a pena observar aqui que o artigo “Privés de France” (revista francesa *Le Nouvel Observateur* de 2005, p. 3-9), aborda a questão dos filhos de imigrantes africanos nascidos franceses, por não se adaptarem à França, e por isso são enviados de volta para a África por um certo tempo para depois retornarem mais maduros. Acontece que este exílio “forçado” está fazendo com que estes jovens não se sintam nem franceses nem africanos, e assim, aos poucos vão construindo novas identidades ou o que Bhabha (2004) denomina de “terceiro espaço” ou hibridismo. O que para Stuart Hall (2005), significa que o indivíduo hoje (pós-moderno) é fragmentado, composto de várias identidades, muitas vezes contraditórias, principalmente com o advento da globalização. O que não implica dizer que este indivíduo não tenha referência, determinados valores e crenças, que de alguma forma contribuem para a formação do seu caráter e o identificam no mundo.

Para Bhabha (2004, p. 127),

a importância do hibridismo não é poder traçar dois momentos originários a partir dos quais surge um terceiro; ao invés disso, o hibridismo para mim é o ‘terceiro espaço’ que possibilita o surgimento de outras posições. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e estabelece novas estruturas de autoridades, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa.

Na verdade, não nascemos com as identidades nacionais (europeu ou africano, francês ou senegalês, por exemplo), estas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “francês” devido ao modo como a “*francesidade*” veio a ser representada pela cultura nacional francesa, que se espalhou pelo mundo, com seu conjunto de significados. E para tanto, a nação não deve ser apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação, nas palavras de Schwarz (1986, p.106), é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “*poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade*”. Ao contrário da idéia de identidades nacionais que, representativamente parecem ser unificadas e homogêneas, ou seja, não se percebem diferenças regionais, étnicas etc. E, talvez, seja por isso que muitas vezes, os professores e/ou os alunos não conseguem perceber diferenças lingüísticas e culturais sobre a França e os franceses.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2005). A assim chamada “*crise de identidade*” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Ainda segundo Stuart Hall (2005), há três concepções muito diferentes de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do **Iluminismo** é aquele indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “*centro*” consistia num núcleo interior que nascia com o indivíduo e com ele se desenvolvia e que tinha o poder para gerar em sentimento de identidade e lealdade. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa; concepção individualista do sujeito e de sua identidade; no Iluminismo este sujeito era masculino.

A noção de sujeito **Sociológico** refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “*outras pessoas importantes para ele*”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. G.H.

Mead e C. H. Cooley (1973) e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia da concepção “*interativa*” da identidade e do eu, sendo a identidade formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “*eu real*”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “*exteriores*” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade preencheria o espaço entre o “*interior*” e o “*exterior*” – entre o mundo pessoal e o mundo público.

Por fim, o **Sujeito Pós-moderno**, é definido como o sujeito fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Esse sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “*celebração móvel*”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “*eu*” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se, sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “*narrativa do eu*” (v. Hall, 1990).

É fato que, hoje, podemos pensar a coexistência de várias culturas como uma constante da história humana, e que por isso essa questão toma proporções extraordinárias devido ao fenômeno da globalização. As culturas ficam expostas umas às outras certamente, mas tanto as aproxima quanto pode discriminar umas, em função de outras.

Certamente fica claro que a representação que nossos alunos têm da língua e cultura francesas não leva em conta esta fragmentação do sujeito com várias identidades, ou seja, a França enquanto nação, hoje passa por um processo de transformação de sua identidade, pois o número de imigrantes africanos e árabes, instalados neste país, advindos de ex-colônias francesas, aumentou consideravelmente a ponto de alterar a língua francesa através de expressões de cunho familiar e coloquial, assim como as gírias; influência que se estende desde a música francesa – hoje o rap é o estilo musical que mais cresce na França – até à religião com o islamismo que está em franca ascensão também, passando pela política, colégios, universidades etc. Concorrem também neste mesmo sentido, a própria União Européia e a mudança da moeda como conseqüências do processo de globalização. O que contribuiu para tirar, não só a França, mas vários países do isolamento sócio-político-econômico.

Portanto, visto que este estudo se propõe a investigar a representação que os alunos do Celin têm da língua e cultura francesas, cabe aqui considerar que esses alunos estão inseridos num contexto de sujeito pós-moderno, fragmentado, de várias identidades, contraditório, assumindo identidades diversas em determinados momentos. Hoje, mais do que nunca, no discurso desses alunos, há indícios dessa fragmentação devido ao próprio meio social ou cultural no qual eles estão inseridos e que assim determinará suas crenças sobre outras culturas e linguagens, isso sendo determinante na formação do seu caráter e na sua maneira de ver o mundo.

1.5 A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LE

A abordagem tradicional² vê o aluno de LE como aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter bom desempenho ao usar a língua. Se antes o fazíamos como algo distinto do uso da língua, na abordagem comunicativa³, esse conhecimento passou a incorporar também aprendizado sobre comportamentos sócio-lingüísticos e sócio-culturais. Canale (1985), em seu texto *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language*, define comunicação como o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos. Para o autor, comunicação é uma forma de interação social e, em consequência, é adquirida normalmente e usada mediante a interação. Implica num alto grau de imprevisibilidade na forma e no conteúdo; tem lugar em contextos discursivos e sócio-culturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para a correta interpretação das expressões.

Embora a abordagem comunicativa pudesse representar um avanço na visão anterior de cultura sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e produtos culturais (literatura, arte, música, artefatos), ainda assim o aluno é visto enquanto alguém que tem que fazer o movimento para “entender” e se comportar como o outro. Ou seja, esse aluno, ao

² A abordagem tradicional - também chamada de gramática-tradução, servia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. Os objetivos desta metodologia eram o de transmitir um conhecimento sobre língua e cultura canônica, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. A aprendizagem da língua estrangeira consistia em memorizar regras, listas de vocabulário e exemplos e dominar a gramática. A relação professor/aluno era vertical, autoritária; não havia interação.

³ A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação; o aluno aprende a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência comunicativa. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e desempenho de Chomsky. A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos, dando a esse aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente.

esforçar-se para se identificar ao máximo com o falante nativo, acaba incorporando uma identidade que não é sua, criando assim uma espécie de imitação ou imagem do outro, marcada pelo traço da duplicidade, do lugar do outro. Ao apoderar-se dessa forma de representação, do discurso do outro e de sua imagem, ele cria o estereótipo na medida em que rejeita a alteridade, nega o jogo da diferença na construção da identidade, pressupondo haver uma identidade pura do outro.

Em Barbieri Durão (1999, p.149), por exemplo, esta parece ser a perspectiva: *“consideramos que os estudantes devem ser levados a aprender a decodificar/empregar os elementos culturais como instrumento de acesso às intenções comunicativas”*. Deste modo, mesmo a abordagem comunicativa quando incorpora outros elementos a serem aprendidos, tais como rotinas conversacionais, gestos, e distância, ainda vê o falante nativo como norma, fazendo com que o interlocutor tenha a obrigação de adequar-se para compreender e se fazer compreender. A abordagem comunicativa, deixou de lado a relação entre comunicação e cultura, e a necessidade de entender essa comunicação entre falantes nativos e não-nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo.

A abordagem da cultura como prática social, que compreende, portanto, essa perspectiva da abordagem comunicativa, avança no sentido de gerar compreensão da relatividade dos sentidos imbuídos nas práticas culturais. A cultura é vista como um modo de agir coletivo através da linguagem. Culturas são vistas como favorecendo modos diretos ou indiretos de falar, de organizar textos de modos específicos. Esta visão deixa o aluno com seu próprio paradigma cultural, observando e interpretando palavras e ações de um interlocutor a partir de um outro paradigma cultural. A competência cultural é entendida como o conhecimento sobre um determinado grupo cultural e o entendimento deste grupo em relação aos valores culturais sobre determinadas formas de agir ou sobre certas crenças. *“Ao invés de só olhar o outro, o aluno se olha também, mas permanece com a idéia de que para se comunicar adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro.”* (LO BIANCO; LIDDOCOAT; CROZET, 1999)

Neste caso, muitas vezes nossos alunos incorporam esse olhar estrangeiro segundo sua visão pessoal, de tal maneira que seu desejo de ser igual ao falante nativo é tanto que chega a alcançar a ridicularização, criando assim um estereótipo do francês, do americano, do inglês,

do alemão etc. não se dando conta disso. É o caso das “*dames parfumées*”⁴ e de certos alunos mais jovens que ainda vêm para o curso de francês com uma visão do senso comum da língua e cultura francesas. Porque têm em mente aquele francês “*frufu*”, “*chique*”, “*perfumado*” e a visão de que todo francês se comporta desse jeito. Pois estão representando valores em que acreditam.

Outra abordagem intercultural (KRAMSCH, 1993) ou de espaço intermediário como forma de pensar cultura, convida-nos a pensar o ensino de língua e cultura em termos de:

1. Estabelecimento de uma *esfera de interculturalidade*, diferente de transferência de informação entre culturas. Inclui reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo;
2. Ensino de cultura como um *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que é ser “estrangeiro”, ou “alteridade”;
3. Ensino de *cultura como diferença* – não tratar cultura como característica nacional, ou seja, como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social, e
4. *Cruzamento de fronteiras disciplinares* – encorajar professores a expandirem seus horizontes de leituras para além da literatura, lendo estudos de cientistas sociais, etnógrafos, e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade quanto das sociedades que falam a língua que ensinam.

Pensando o ensino de língua e cultura como proposto acima, Kramsch (1993) propõe a reconstrução da identidade em quatro etapas no ensino de línguas, ou seja, o que Bhabha (2004) chama, neste caso, de “terceiro espaço”:

1. Reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira;
2. Construir com os alunos seu próprio contexto de recepção, isto é, encontrar um fenômeno equivalente em cultura nativa e construir o fenômeno na cultura-alvo com suas próprias redes de significado;

⁴ Dames parfumées: são senhoras que estudam francês motivadas pelo *status* social que o conhecimento dessa língua proporciona num meio social burguês altamente influenciado por valores de uma sociedade pós-colonial. Em geral, essas senhoras estudam no período da tarde.

3. Examinar o modo como as percepções de cultura nativa e cultura-alvo em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, o modo como cada cultura vê a outra, e
4. Reparar o terreno para um diálogo que poderia levar à mudança.

Na perspectiva delineada, um falante interculturalmente competente, noção adotada aqui, seria aquele que opera sua competência lingüística e sua conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais; prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro. Efetivamente, é esse conceito de interculturalidade que será adotado neste estudo, pois os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura, já que ensinar língua implica ensinar cultura. E nesse sentido, haveria, portanto, um acréscimo às abordagens tradicional e de cultura como prática social, para além da comparação. Não bastaria, nesse caso, comparar cafés da manhã dos americanos, dos franceses e dos brasileiros, até porque isto envolveria uma generalização e estereótipos de grupos sociais. Nem todo americano come *cornflakes*, nem todo francês come *baguette*, *queijo e toma vinho*, assim como nem todo brasileiro come *pão com manteiga*. Apesar de muitos o fazerem, não se pode tomar esses fatos como regra geral.

Portanto, na adoção dessa abordagem na interação entre língua e cultura, vários fatores são importantes, já que elas por si só são de natureza indissociáveis. Se língua é cultura, não haveria razão para se imaginar em deixar o ensino de cultura apenas para quando houvesse tempo ou quando o aluno estivesse mais proficiente. Nesse sentido, para se trabalhar língua em sala de aula é fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados. Do mesmo modo, a formação de professores precisaria de alguma forma incorporar essa perspectiva. Do ponto de vista de pesquisas, seria necessário realizar mais investigações sobre como a língua é usada em diversas culturas, ou diferentes contextos, além de como se adquire cultura estrangeira e como espaços interculturais podem ser formados. O ensino intercultural inclui, de acordo com Crozet; Liddicoat; Lo Bianco (1999, p. 13), um processo de exploração da diferença, um espaço de mediação entre diferentes culturas. Ao tratar da possibilidade de sensibilização para o outro, esses autores abordam a questão das fronteiras:

A diferença entre ser um escravo de suas próprias fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por ex. através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros), mas na consciência de onde estão essas fronteiras.

Se, como nos diz Carr (1999), cultura é o fazer sentido sistemático e coletivo, que visão de cultura os professores estão manifestando aos seus alunos? Compreender a dinâmica de encontros interculturais e como a língua e cultura operam requer mais do que adquirir informações sobre os hábitos alimentares dos franceses ou como isto se contrasta conosco. Requer que levemos nossos alunos além, ao identificarem cultura na língua estrangeira que ensinamos. Requer que essa língua do outro nos leve a pensar nossa própria visão de mundo. Permite que vejamos no contraste e na diferença não só o conflito, mas também a tolerância.

1. 6 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

Segundo Edgar Morin (2000, p. 54), através da teoria da abordagem comunicativa, a aprendizagem está centrada no aluno por interações verbais e sociais como espaço de construção do conhecimento. O aluno, no entanto, deverá estar envolvido e motivado para conhecer uma nova língua e uma nova cultura. Dentre os muitos fatores que contribuem para o processo da aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, de acordo com Paul Boogards (1991), destacam-se as características dos alunos, do professor e as da situação de aprendizagem que estão presentes neste processo. E a motivação neste caso é o fator essencial para um melhor aproveitamento do aluno.

A motivação é responsável pelo *porquê* as pessoas decidem fazer algo, *por quanto tempo* elas estão dispostas a sustentar a atividade e *com que persistência* elas irão persegui-la. Nesse sentido, pode-se pensar numa motivação extrínseca e numa motivação intrínseca, adotadas na presente pesquisa. Quando “*estamos extrinsecamente motivados para involucrarmos en una actividad cuando reconocemos que si lo hacemos probablemente experimentaremos lo que percibimos como consecuencia positiva o deseable*” (Spaulding, *apud* Serrón, 2000, on line), ou seja, trata-se da motivação produzida fora do indivíduo, centrada nos resultados, na crença de que a aprendizagem terá uma consequência positiva. Quando a motivação extrínseca é a única presente na aprendizagem, ela parece mostrar uma maior probabilidade de fracasso acadêmico. Obviamente, as questões profissionais, vistas

quase sempre como motivação extrínseca, também podem constituir uma motivação intrínseca.

Por exemplo, com a chegada da montadora Renault em Curitiba, e mais tarde, outras empresas francesas, a língua francesa vem sendo vista por muitos como língua de trabalho (motivação extrínseca) mais do que de cultura canônica. O que leva essas pessoas a estudar francês é um desejo de uma boa colocação no mercado de trabalho, e não um interesse específico pelo francês. Este é apenas um meio para se chegar a um objetivo.

Por outro lado, há alunos que se identificam com o universo francês do “senso comum”, muitas vezes apresentando grande motivação para aprender a língua e a cultura francesas, porque se identificam com os valores que esse senso comum atribui a essa língua e cultura, ou seja, sua motivação é intrínseca (ou diletantismo). Ocorre que, eventualmente, ao descobrir que sua visão sobre a língua e cultura francesas são frutos do senso comum, e, portanto não correspondem a uma realidade com a qual ele travará contato, é possível que esse aluno se decepcione e/ou se desiluda e perca, total ou parcialmente, essa motivação intrínseca.

Ainda quanto à motivação, Pirilos apud Morin (2000) observa: “... a palavra *motivação*, derivada do latim *motus*, designa, na linguagem corrente, a raiz dinâmica do comportamento, isto é, aqueles fatores determinantes internos, mais do que os externos ao sujeito, que, de dentro para fora, o incitam à ação”. Já para Mattos (1972), “*Motivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores que estão contidos na matéria: que nossos alunos queiram aprender equivale a dizer irromper no seu psiquismo, despertar e direcionar a sua energia...*” (Mattos, apud Cantos Gómez, 1999, p. 58).

Neste caso, tanto Pirilos como Mattos parecem não fazer esta divisão entre motivação intrínseca e extrínseca citada por Spaulding ou como o próprio Edgar Morin afirma que o aluno deverá estar envolvido e motivado para conhecer uma nova língua e uma nova cultura, ou seja, deverá estar motivado intrinsecamente.

Abordagens conhecidas como FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) - ensino do francês jurídico, para turismo, entre outros, - visam o ensino com fim específico. Esta modalidade está cada vez mais difundida por visar uma aprendizagem mais rápida e com uma aplicação definida. Neste caso, essas abordagens aparecem permeadas de uma motivação extrínseca, é o caso de alunos que se propõem a estudar a língua por questões profissionais. Já a motivação intrínseca provém do próprio indivíduo, cabendo a ele o seu controle. Ela é centrada na satisfação pessoal, no prazer que a aprendizagem de uma língua proporciona.

Assim, o indivíduo quando decide tornar-se um aluno de FLE, que aborda aspectos culturais e sociais não apenas dos franceses, mas também de comunidades francófonas, ainda que a ênfase maior seja sobre a França – por vontade própria, ou seja, estuda o francês por diletantismo (motivação intrínseca), em geral, o que se pode observar é que há um sentimento de admiração por essa “*França mítica*”; um sentimento exagerado que não corresponde à realidade, que está presente no senso comum.

Por outro lado, aquele que não se identifica com esse universo francês, provavelmente, terá uma maior resistência à língua e cultura francesas e, possivelmente, um baixo grau de motivação intrínseca, ainda que a motivação extrínseca possa ser importante.

Este último, entretanto, poderá ao longo do processo de ensino-aprendizagem, descobrir que esse “senso comum” sobre a língua e cultura francesas não corresponde à realidade, passando então a diminuir sua resistência e a aumentar a sua motivação intrínseca, em outras palavras, poderá passar a se identificar mais com a língua e cultura francesas.

Essa influência vai ser mais positiva ou mais negativa segundo a escala de valores desse aluno. Alguns alunos provavelmente considerarão a língua e a cultura francesas como superiores em relação a nossa cultura, como um modelo ideal a ser seguido. Provavelmente, por se identificar ou desejar identificar-se com um mundo culto, sofisticado que acreditam ser o mundo francês. Outros, os de motivação extrínseca, de sua parte, poderão não se identificar com esse mundo, pois em sua escala de valores esse mesmo universo francês parecerá esnobe, pedante, por vezes ultrapassado. Ou seja, embora a representação de uns e outros, grosso modo, seja a mesma, o grau de identificação com essa representação vai variar.

Independentemente de ser intrínseca ou extrínseca, Marion Williams e Robert L. Burden (1997, p.06) afirmam, em plena consonância com os professores de LE, que a motivação é um dos fatores que mais influem na aprendizagem. E aqui também eu compartilho dessa visão, pois percebo tal fenômeno em sala de aula. Mais do que isso, os autores observam que a aprendizagem ocorre com maior probabilidade quando “*queremos*” aprender. Aprender, apenas tem sentido dizer quando se está motivado para “*fazer algo*”, ou seja, a palavra motivação só tem sentido em relação a uma ação concreta.

1. 7 O SENSO COMUM E A PROBLEMATIZAÇÃO

Como foi colocado anteriormente, o senso comum é capaz de exercer sobre nós uma força impositiva e irresistível na medida em que ele traz consigo nossas percepções e

apreensões do mundo em que vivemos. Vejamos como exemplo esta citação retirada do livro de Lily Marinho, intitulado Roberto & Lily (2004, p.154):

Tenho a sensação às vezes exasperante, de que os jovens consideram o francês uma língua inútil, decorativa. Absolutamente secundária! Alguns chegam a fazer um juízo extremamente pejorativo de uma das mais belas línguas do mundo, como se ela estivesse reservada ao que restou hoje em dia das jovens de boa família e de jovens estetas. Ora, a França não é apenas um país para senhoritas em viagem de turismo cultural, mas também uma nação que se tornou uma das principais parceiras econômicas de nosso país: L'Oréal, Carrefour, Peugeot, Renault, Michelin, Arcelor, Fnac e outras grandes empresas menos conhecidas do grande público e que criaram no Brasil centenas de milhares de empregos. Não! Sinceramente, os que fazem bico para debochar da pronúncia da letra "u", como se nada houvesse de mais afetado do que esta pronúncia, não merecem atenção!

Nesse trecho, a senhora Marinho tenta argumentar que o francês não é apenas uma língua “*decorativa*”, mas também a língua de “*uma nação que se tornou uma das principais parceiras econômicas de nosso país*”. Por outro lado, ela também parece compartilhar de um estereótipo sobre o francês. Vale lembrar que sendo francesa e radicada no Brasil, Lily Marinho mantém o estereótipo, já que considera essa língua como “*uma das mais belas línguas do mundo*”. Seria o caso de questionar o que faz do francês uma língua “*bela*”. Esse trecho revela duas coisas: a existência de uma visão estereotipada sobre o francês que é senso comum, bem como a relação das pessoas com esse estereótipo.

Certamente isto tem a ver com o que está vinculado na mídia a respeito da língua e cultura francesas seja através de novelas, reportagens, documentários, filmes, jornais e revistas etc., ou seja, como a língua e a cultura francesas são vistas pelos brasileiros. E é claro que, neste caso, nossos alunos vêm para a sala de aula com esta noção de língua e cultura francesas de acordo com o que lhes foi passado não só, mas também, através da mídia, que segundo Moscovici (2003, p. 48):

Os meios de comunicação de massa acabam por acelerar o processo de representação da nossa sociedade, que é um processo mutável, que não tem tempo suficiente para sedimentar-se completamente e que tende a multiplicar e aumentar as mudanças que ocorrem entre a necessidade de um elo entre nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e nossas atividades concretas como indivíduos sociais. Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de re-construir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar.”

Esse “senso comum”, para Rubem Alves (2003, p. 15-21), é aquilo que não é ciência, mas que poderá se transformar em tal quando vier a ser refinado e disciplinado e que faz parte do dia-a-dia das pessoas, e neste caso poderemos entendê-la com mais facilidade porque o

senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. O autor também observa que “*a idéia de senso comum é a de que quando um cientista se refere ao senso comum, ele está, obviamente, pensando nas pessoas que não passaram por um treinamento científico. Portanto, a ciência é a metamorfose do senso comum. Sem ele, ela não pode existir*” (ALVES, 2003, p. 13).

Sobre a língua e cultura francesas, esse senso comum é compartilhado pela maioria dos alunos e isso deve ter, ou pelo menos pode ter alguma influência no processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura francesas, mesmo que uma minoria tenha um conhecimento mais amplo sobre a língua e cultura em questão. A questão que se coloca então é: que caminho percorrer para relativizar e/ou problematizar esse senso comum, que muito freqüentemente constitui-se tanto num deslumbramento pelo que é estrangeiro quanto num menosprezo pelo que é brasileiro? Talvez a resposta seja compreender nossa própria cultura e a do outro e desenvolver estratégias de aprendizagem para isso.

De fato, através de pesquisa, Moita Lopes (1996) demonstra que, no Brasil, os estereótipos dos professores de LE sobre o estrangeiro são consistentemente mais positivos do que aqueles dedicados ao próprio povo brasileiro. Assim, a questão deve ser vista mais como um problema de empoderamento de nossa própria identidade (quem somos? qual nossa história?) para que possamos vivenciar essa abertura para o outro de forma mais paritária.

Portanto, ao se ensinar a língua e a cultura do outro a nossos alunos e futuros professores, deve-se ensiná-los a examinar *criticamente* a *sua própria* língua e a *sua própria* cultura, por exemplo, relativizando e problematizando essa representação estereotipada da língua e cultura francesas. Isso também significa ajudá-los a entender as relações de poder entre culturas nas quais a comunicação sempre desempenha um papel central, seja qual for a cultura em questão.

Deve-se igualmente instigar os alunos a cultivar uma *força de vontade* para construir, de modo contínuo, objetivos e ações interculturais comuns com o outro, criando assim a necessidade de comunicação, sustentando-a e praticando-a. Para que haja uma educação nesses termos, deve-se atentar para a riqueza dos fatores que afetam a interpretação da cultura do outro pelo aluno de língua estrangeira. Esses fatores estão sistematizados em três grupos:

1. Fatores políticos e sociais dominantes: a natureza sócio-política do contexto da cultura materna, incluindo as atitudes em relação à cultura do outro e as normas sócio-históricas, éticas e estéticas da comunidade local;
2. Fatores de socialização: família, escola, amigos, trabalho etc, através de relações interpessoais, da mídia etc e,
3. Fatores individuais: idade, experiências pessoais, interesses, necessidades, conhecimento da cultura do outro etc.

A interação desses fatores no diálogo entre culturas pressupõe que o aluno crie uma terceira imagem da cultura do outro, pois ao interpretar a cultura do outro, interpreta-se a sua própria cultura e cria-se uma terceira via de entendimento, de percepção do outro. Essa visão dialética mostra a impossibilidade de definir representações categóricas, estereotipadas ou estáticas sobre uma determinada cultura, já que qualquer diálogo entre culturas é, sobretudo, um diálogo entre subjetividades. Para tanto, a proposta de Savignon; Sysoyev (2002, p. 510-513) para uma educação que favoreça a relativização da língua e cultura do outro e, portanto, desconstrua uma representação estereotipada inclui dois objetivos estratégicos: 1) *estabelecer e manter contatos interculturais*, e 2) *criar representações sócio-culturais de um contexto de segunda língua e de seus participantes*.

Estabelecer e manter contatos interculturais pressupõe:

- a) iniciar e manter contato intercultural com o objetivo de aprender sobre a cultura do outro, como representante de sua própria cultura;
- b) antecipar lacunas sócio-culturais para evitar estereótipos e conflitos;
- c) assumir a iniciativa e a responsabilidade para evitar desentendimentos, pedindo e dando esclarecimentos sobre as culturas em questão, e
- d) usar de diplomacia para manter o diálogo entre culturas, redirecionando a discussão e aplacando visões pessoais conflitantes.

Criar representações sócio-culturais de um contexto de segunda língua e seus participantes inclui:

- a) fazer analogias, comparações e contrastes entre fatos das duas culturas;
- b) identificar e interpretar fatores desconhecidos da cultura do outro;
- c) compilar e classificar informação sócio-cultural na mídia e na literatura, e
- d) explorar material cultural autêntico.

Savignon; Sysoyev (2002) argumentam que o ensino explícito dessas estratégias sócio-culturais, não só ajuda a relativizar a visão equivocada sobre a língua e cultura do outro, como também problematiza estereótipos e leva à conscientização dos alunos sobre objetivos e razões de cada atividade dentro das competências comunicativas interculturais.

Nesse sentido, a Internet traz uma grande contribuição para o ensino de línguas, pois se trata de um espaço virtual que amplia e talvez derrube barreiras culturais tradicionalmente construídas. De fato, cada vez mais, as tecnologias em rede possibilitam ao aluno de língua estrangeira interagir com comunidades que têm caráter global. Em função das interações pelo ciberespaço, os membros dessas comunidades globais operam a partir de culturas locais próprias em pontos distantes do planeta, construindo comunidades culturalmente híbridas, baseadas em interesses comuns e não mais exclusivamente organizadas por raça ou nacionalidade (LEFFA, 2002; LEMKE, 1993, 2002).

1. 8 MITO, CRENÇA E REPRESENTAÇÃO

Como se constrói a representação social? É interessante observar que os alunos, em geral, fazem uma seleção prévia daquilo que vêem, lêem e ouvem dos outros durante a vida. Esta seleção vai sendo estruturada histórica e socialmente, e quando este aluno inicia a aprendizagem de LE, seu modelo de representação já está pronto, já foi construído previamente. Isso, aliás, observa-se até mesmo na etimologia da palavra ‘*representação*’ proveniente da forma latina ‘*repraesentare*’ – fazer presente ou apresentar de novo. A etimologia da palavra representação também revela que as relações entre as coisas se dão por similitude, e assim foi, pelo menos até o nascimento das ciências, com Descartes. A partir daí, passamos a perceber o mundo de uma outra forma, numa outra perspectiva; o mundo passou a não ser apenas o que os olhos viam e passou-se a observar que a noção de realidade é enganosa, é uma ficção, já que tudo é, e nada é. Antes da ciência, a imaginação era algo ilusório. Depois, as coisas passaram a sair do plano do real (representações) para o plano das taxionomias, onde da ausência nasce o real. O objeto não precisa mais estar presente. A própria imagem o substitui, como no exemplo: “*A toga do juiz vale pelo juiz*”⁵.

⁵ Palestra apresentada por Sandra Makowiecky sob o tema: *A Condição Humana na Modernidade* no III Congresso dos Especialistas de Educação do Ensino Público do Município de São Paulo, no dia 27 de agosto de 1998 (publicado na revista do SINESP).

Moscovici introduz o conceito de representação, já em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. Esse estudo constituiu-se, ao longo do tempo, num novo paradigma para a Psicologia Social, lançando bases conceituais e metodológicas que vêm orientando inúmeras pesquisas em diversas áreas. Em sua obra “Representações Sociais” de 2003, esse autor chega a afirmar que *“representações, em sua teoria, são como o adensamento da neblina, ou, em outras palavras, elas agem como suportes para muitas palavras ou idéias – como as camadas de um ar estagnado na atmosfera da sociedade, do qual se diz que pode ser cortado com uma faca”*.

Moscovici iniciou o processo da elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Émile Durkheim. Mostrou que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos (considerados pela sociedade como uma forma arcaica e primitiva de pensar e de se situar no mundo) e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento.

Além disso, a concepção de representação coletiva de Durkheim (1994) foi considerada pelo autor como bastante estática, correspondendo à dinâmica da sociedade na qual foi criada, não adequada, portanto, para o estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, bem como pela rapidez na circulação de informações. A noção de representação social proposta por Moscovici (2003) corresponde à busca dessa especificidade, através da elaboração de um conceito psicossocial, em que fosse possível dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade. Representação Social, para Moscovici, é o fenômeno que segundo a sociologia, é visto como aquele que sempre existiu nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou dinâmica interna.

No caso do grupo de alunos de francês que constitui o corpus desta pesquisa, as impressões ou representações observadas podem variar quanto às suas motivações (intrínseca e/ou extrínseca). Para esse autor, a apreensão de mundo pelo indivíduo pode tanto passar pelo âmbito da admiração, do estranhamento ou até mesmo da antipatia. (Moscovici, 2003, p.40). É provavelmente isso que ocorre com os alunos quando lhes é dada a oportunidade de se manifestarem a respeito de determinada língua e cultura, no caso, o francês.

Outro fator importante neste processo de representações, já mencionado anteriormente, é a contribuição da mídia, que efetivamente servirá não para relativizar, mas

sim para reforçar o estereótipo francês através do comportamento e da fala de determinado personagem que se apresenta de algum modo ligado à língua ou cultura francesas.

Para Ginsburg (2001), nas ciências humanas, há muito tempo se fala de 'representação', algo que se deve, sem dúvida, à ambigüidade do termo. Por um lado, a 'representação' se faz às vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Para o autor esse é um aborrecido jogo de espelhos e ele não se detém nisto. Para ele, a imagem é ao mesmo tempo presença e sucedâneo de algo que não existe e é também a tradução mental de uma realidade exterior percebida e que se relaciona com o processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas as imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho.

Dentre as várias concepções de representações aqui abordadas, entendo o fenômeno da representação como algo inerente ao ser humano. Eu sempre verei o outro de acordo com minha interpretação de mundo. No entanto, tal fenômeno não me dá o direito de fazer dessa representação uma visão fechada e redutível do outro de tal forma que a visão que tenho dele acabe criando imagens irreais, levando a estereótipos e preconceitos que em nada contribui para o diálogo, para o conhecimento do outro, da cultura do outro, ao contrário, contribuirá sim, para a intolerância, para a não-aceitação do dele simplesmente porque ele é diferente.

Nesse sentido, apoiado na visão de Moscovici (2003), esse trabalho se propõe justamente a fazer essa discussão partindo do discurso dos alunos de francês do Celin.

1. 9 ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO

a) Estereótipo

Os estereótipos assim como os esquemas funcionam como lentes que filtram as informações, retendo, organizando e estruturando somente estímulos considerados concernentes à estrutura cognitiva e o resultado desta organização é um padrão perceptivo, o qual será utilizado como base para futuros julgamentos, decisões, inferências etc.

Etimologicamente, o termo estereótipo deriva de duas palavras gregas *stereo* ou *sterós* (rígido) e *tipo* ou *typós* (traço), e refere-se a "*tornar fixo, inalterável*" (FERREIRA, 1999). O

sentido deste termo também pode ser ampliado para opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; lugar-comum; chavão. Tal conceito surgiu na imprensa escrita, para designar os clichês (conjunto de tipos), preparados especialmente para imprimir uma página. Com o tempo, tanto o estereótipo quanto o preconceito, passaram a ser um fenômeno essencialmente imaginário (para a Psicanálise) e foram absorvidos pela sociedade contemporânea, considerada a sociedade do estereótipo, das crenças prévias, de como as pessoas devem pensar e sentir, de como as mães devem agir e de como os professores devem se relacionar com os alunos e vice-versa.

Basicamente são duas as idéias centrais a respeito do termo estereótipo: a) a conceituação de estereótipo enquanto construção subjetiva que inclui crenças, expectativas, atribuições causais, o que significa que os estereótipos não coincidem com a realidade, e b) um estereótipo não é composto por um único pensamento ou idéia singular senão por um conjunto organizado de idéias que se acoplam entre si. (BARBERÁ, 1998, p. 85).

Diante dessas crenças e desse pensamento único o estereótipo se forma e condiciona a percepção dos fenômenos sociais e, às vezes, leva a um *"engessamento do pensamento"*, estabelecendo características rígidas sobre pessoas, fatos ou eventos. É o caso de como os nossos alunos vêem os franceses: frios, fechados, elegantes, arrogantes, chiques. Os estereótipos podem se transformar facilmente em preconceitos, e estão freqüentemente ligados às questões de etnias, de religiões, de gênero, bem como às questões culturais, sociais, econômicas etc. A título de exemplo, podemos citar o caso dos franceses que são vistos, em geral, como xenófobos, nacionalistas, preconceituosos, críticos.

De acordo com a Psicanálise, os estereótipos e os preconceitos são fenômenos essencialmente imaginários, altamente carregados de crenças e emoções. São fenômenos em que a emoção domina sobre a razão. E estes contextos podem acontecer tanto no plano social como no individual. Nesse sentido, todo mundo é preconceituoso e tem seus estereótipos. A questão que se coloca aqui é qual o uso que se faz desses estereótipos e preconceitos. Eles passam a ser um problema quando geram estigmas que levam a considerar certos grupos ou indivíduos como desviantes ou inferiores. Exemplo disso é quando os alunos de francês, de certo modo, observam que para se falar francês é preciso fazer "biquinho" por causa do "eu" ou do "u" e, por conta disso, eles consideram a língua francesa delicada.

O termo estereótipo aplicado à Psicologia é uma construção cognitiva ou sócio-cognitiva a respeito de características compartilhadas por determinados grupos. Enquanto

construção cognitiva, os estereótipos assemelham-se aos esquemas cognitivos que são estruturas formadas a partir de nossas experiências passadas, compostas por uma associação de variáveis que permitem aos indivíduos compreenderem as suas próprias experiências e organizar a ampla variedade de informações que possuem sobre si mesmos e sobre os outros. E isso, os alunos de francês fazem de certo modo quando associam a língua e cultura francesas aos falantes desta língua.

b) Preconceito

Etimologicamente, preconceito é considerado conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; é um vocábulo que surgiu no século XVIII, calcado no francês “*préconçu*”.

De acordo com o Dicionário Básico de Filosofia, preconceito é:

Opinião ou crença admitida sem ser discutida ou examinada, internalizada pelos indivíduos sem se darem conta disso, e influenciando seu modo de agir e de considerar as coisas. O preconceito é constituído assim por uma visão de mundo ingênua que se transmite culturalmente e reflete crenças, valores e interesses de uma sociedade ou grupo social (...). (Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, 1996).

O preconceito, enquanto visão ingênua da cultura, foi observado em sala de aula, quando os alunos ao se manifestarem a respeito da língua e cultura francesas demonstraram ter não só uma visão ingênua da realidade francesa como também trouxeram à tona julgamentos de valores, principalmente em relação aos franceses, em que disseram ser estes falantes arrogantes, racistas, individualistas etc. Essa postura demonstra um grau de preconceito em relação ao outro, pois está pautada na representação negativa (ABRIC, 1996), no não reconhecimento da alteridade e da cultura do outro (BHABHA, 2004).

O preconceito como opinião (LEITE, Gisele, 2005) pode ser classificado como controle social. As opiniões aceitas, *a priori*, sem nenhum exame prévio são consideradas como infalivelmente certas, a ponto de formar e criar atitudes favoráveis ou desfavoráveis a respeito de lugares, coisas, povos, pessoas, países, raças e religiões. No caso dos alunos do Celin, ao responderem ao questionário proposto, estes se posicionaram afirmando serem os franceses arrogantes, xenófobos, antipáticos, e inclusive preconceituosos etc. Estes termos carregados de sentido pejorativo designam o caráter irrefletido e freqüentemente dogmático de suas crenças, que se revestem de uma certeza injustificada.

Percebe-se que só mais tarde, alguns alunos conseguem mudar suas opiniões a respeito, dando-se conta de que os pré-conceitos que eles tinham da França, (língua, cultura, povo francês) e que foram trazidos por eles para a sala de aula, não se sustentam. Com isso, descobrem fatos sobre o país que jamais imaginavam existir.

Muitas vezes o preconceito pode ser reconhecido como natural e inerente ao convívio humano, conforme a própria palavra nos revela: os conceitos anteriores de algo ou de alguém sem conhecer direito suas características ou qualidades e com isso, passe-se a julgar o outro segundo sua própria visão de mundo. O preconceito ainda que possa ser atrelado ou até mesmo confundido com o estereótipo, pode vir acompanhado de informações não muito claras sobre o outro, ou seja, o estereótipo poderá caminhar para o preconceito dependendo do grau de relação do indivíduo com o objeto em questão. A diferença, entretanto, reside no fato de que o preconceito seria um estágio mais avançado do estereótipo, justamente por ser mais pernicioso e prejudicial no âmbito social.

A sociologia diz que *“o preconceito é atitude emocionalmente condicionada, baseada em mera crença, opinião ou generalização, determinando assim simpatias ou antipatias com relação a indivíduos ou grupos, sem uma base real”*. (SILVA, Luiz E. T. da C., 1979). No campo dessa disciplina, é o preconceito que revela a outra face deste tipo de concepção prévia de certeza injustificada. Ele é a base da teoria da desigualdade, uma teoria que se alimenta da crença de que há sujeitos que sabem mais do que outros e por isso são arrogantes, frios, fechados como pode ser o caso dos franceses segundo alguns alunos de francês do Celin. É um fenômeno sociologicamente importante porque se fundamenta na *“discriminação, no tratamento desigual dos indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular”* (JOHNSON, 1995, p. 93).

Os antropólogos têm uma definição de preconceito voltada para o etnocentrismo, isto é, pensamento centrado no conceito que entende as culturas como étnicas. Quando nós acreditamos que a nossa cultura, a nossa família, a nossa maneira de ver é melhor do que outras, nós nos encontramos em uma posição etnocêntrica. Nós privilegiamos a nossa cultura e a colocamos como referencial para as demais. Este tipo de comportamento está presente na criança que acredita que o seu pai ou a sua família é melhor do que a das demais crianças. No caso dos alunos do Celin, pode ocorrer de eles privilegiarem não a sua, mas a cultura do outro como sendo a mais importante. Muitos de nós pertencentes a países do “terceiro mundo” ou “em vias de desenvolvimento” quando olhamos para aqueles que são considerados

“desenvolvidos”, tomamos exatamente esta posição, ou seja, a cultura do outro é melhor e mais rica.

Psicologicamente, o preconceito é justificável por representar um processo natural de reconhecimento do que é estranho ou desconhecido. Na leitura do fato novo, o preconceito é utilizado para determinar padrões, valores culturais, morais, sociais, jurídicos. Ele se incorpora ao indivíduo e este não percebe que sua visão está impregnada dessas crenças.

1. 10 O DISCURSO E A RELATIVIZAÇÃO

Para Eni Orlandi (2003, p. 15),

Etimologicamente, a palavra discurso tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando, escrevendo. O discurso, então, torna-se a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. E essa mediação torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

O deslocamento do sujeito, de acordo com Stuart Hall (2005), tem características positivas, pois a princípio pode parecer desestabilizador, mas é capaz também de romper com aquele discurso todo unificado e bem delimitado do senso comum como já foi exposto anteriormente. Partindo deste deslocamento que produz diferentes posições do sujeito, isto é, diferentes identidades, é que se pode alcançar uma relativização nos discursos dos alunos, considerando suas produções de sentidos enquanto partes de seus discursos, de suas vidas inclusive, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade.

Segundo Foucault (1969) apud Araújo (2001, p. 183), não se pode falar qualquer coisa em qualquer época. Somos responsáveis por aquilo que produzimos, mesmo que por trás do discurso exista um contexto interagindo através de seus significados. Este contexto interage em um ambiente de sala de aula, no momento em que os alunos têm a oportunidade de se manifestar revelando suas representações em relação a uma outra cultura no ensino de LE.

Caberá, portanto, aos professores tentar desmitificar o imaginário do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. E para tanto, a relativização deverá fazer parte deste processo para que o aluno, independentemente de sua motivação, não permaneça com uma representação estereotipada, preconceituosa da língua e cultura francesas e dos falantes dessa língua.

1. 11 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste capítulo, procurou-se estabelecer alguns conceitos considerados necessários para este trabalho. Um dos conceitos em questão é o de cultura. Observou-se que um dado grupo social identifica-se pelas suas tradições, comportamentos, valores, representações, ou seja, pela sua cultura. Esse conceito de cultura corresponde à cultura compartilhada tal qual a apresenta Magda Soares e é o conceito de cultura que interessa neste trabalho. Portanto, cultura aqui não significa cultura erudita ou canônica, mas sim cultura num sentido antropológico como se vê em Galisson (1988).

Também se tratou neste capítulo sobre a relação entre língua e cultura. Foi dito que língua e cultura mantêm uma relação de interdependência, de simbiose, o que se revela importante para este estudo, visto que, ao serem indagados sobre suas impressões a respeito da língua e cultura francesas, os alunos apresentaram respostas do tipo: *“língua maravilhosa, porém difícil; uma das mais bonitas e ricas dentre as línguas ocidentais”*, *“país desenvolvido culturalmente”*, *“país riquíssimo culturalmente”*, *“é um país rico, de tradições e boa cultura geral”*. Essas respostas demonstram que os alunos estabelecem uma relação no sentido de considerar que *“um país rico e desenvolvido”* deve falar *“uma das mais bonitas e ricas dentre as línguas ocidentais”*. Ainda no âmbito da cultura, falou-se neste capítulo sobre como muitas vezes o olhar sobre o que é estrangeiro se define segundo uma visão etnocêntrica, bem como sobre questões relativas à interculturalidade, igualmente importantes para este estudo.

Vale ainda ressaltar que este trabalho apresentará os alunos pesquisados como sujeitos pós-modernos, contraditórios, fragmentados, assumindo identidades diversas em determinados momentos. Por essa razão, discorreu-se brevemente neste primeiro capítulo sobre questões relacionadas aos diversos conceitos de identidade.

A motivação (intrínseca e extrínseca) também deve ser levada em conta num trabalho desta natureza, pois é sabido que, ao tomar a atitude de aprender uma língua, o aluno pode estar envolvido e motivado para conhecer uma nova língua e uma nova cultura por razões afetivas, identitárias, enfim, subjetivas, como poderá esta motivação estar centrada na busca por resultados objetivos, voltados, por exemplo, para a vida profissional. De fato, questões relativas à motivação emergem no discurso dos alunos, o que contribui para se estabelecer um panorama da representação que os alunos têm da língua e cultura francesas.

A noção de senso comum, ou seja, a de que determinados saberes culturalmente estabelecidos sem uma maior reflexão ou aprofundamento é importante aqui, pois aparece

quando os alunos trazem suas impressões sobre língua e cultura francesas, o que pode ter alguma influência no processo de ensino-aprendizagem de LE. A delimitação do que seja o senso comum compartilhado pelos alunos quanto à língua e cultura francesas, leva a um questionamento sobre que caminho percorrer para relativizar esse senso comum, que muito freqüentemente constitui-se tanto num deslumbramento pelo que é estrangeiro quanto num menosprezo pelo que é brasileiro, o que talvez venha a explicar muito do que transparece no discurso dos alunos do Celin sobre a língua e a cultura francesas.

Além disso, as noções de estereótipo e preconceito estão intimamente ligadas ao conceito de senso comum e representação social dentro desses discursos produzidos em sala de aula. É interessante observar, deste modo, que dependendo do autor, a representação enquanto social parece não causar estranheza, pois segundo Moscovici, todos nós temos uma representação de algo. Acontece que, o estereótipo, é também uma forma de representação assim como o preconceito. O que parece estar em jogo neste caso é que existem vários graus de representação, ou seja, desde a mais tênue - representação social, até a mais extrema e discriminatória, que é caso do preconceito. O estereótipo, segundo alguns autores parece ser entendido como uma construção subjetiva que inclui crenças, expectativas, atribuições causais, mas que não coincide com a realidade, o que pode gerar uma *“atitude emocionalmente condicionada, baseada em mera crença, opinião ou generalização, determinando assim simpatias ou antipatias com relação a indivíduos ou grupos, sem uma base real”* (ERNANI, 1979).

Baseado nas colocações acima citadas (representação, estereótipo, preconceito), tenho percebido em sala de aula, três situações distintas: 1) os alunos demonstram ter uma representação de língua e cultura francesas; 2) outros se deslumbram com a língua e cultura francesas, e 3) um terceiro grupo vê a língua e cultura francesas com um certo distanciamento que pode ser entendido como uma forma de preconceito. Assim, o grupo de alunos do Celin observado responde às noções de representação, estereótipo e preconceito veiculadas por Moscovici e Ernani.

Por último, cabe também ressaltar, em relação à natureza desse trabalho, que o discurso está constantemente mediado pela realidade que cerca o homem. Essa mediação é o que torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Neste capítulo, então, tratou-se de diversos conceitos que podem subjazer à visão estereotipada e à representação que, em

princípio, os alunos têm quando iniciam o estudo de línguas estrangeiras. Em seguida, serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearão este estudo quando da análise do *corpus*.

CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA ABORDAGEM

Eu amo minha língua. Mas, o que é minha língua? Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto. Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma língua natal. Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família, língua do romance familiar? E as línguas outras, as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua, o outro na língua? (...) Hoje seria mais (...) a disneylíngua. Le deuil de l'origine.

Régine Robin

Une langue en trop, la langue en moins, 1986

Neste capítulo serão retomados e aprofundados alguns pressupostos teóricos da representação e do estereótipo, bem como a interface destes com conceitos emprestados da Psicologia Social, da Sociologia e da Antropologia, criando, em princípio, a interdisciplinaridade que envolve este estudo.

O objetivo central desta pesquisa, como já foi mencionado anteriormente, é o de verificar se os alunos de francês do Celin têm uma visão estereotipada sobre a França e a cultura francesa, e em que medida isso pode ser observado no seu discurso, como também se o curso em questão relativiza os estereótipos que esses alunos eventualmente possuam ao iniciarem o estudo de FLE. Para isso, serão analisados os questionários aplicados em sala de aula, preferencialmente as questões abertas, usando como referencial teórico a Teoria das Representações e a ADF – Análise do Discurso de linha francesa.

A escolha pela Teoria das Representações pode ser justificada pelo seguinte: neste trabalho, parte-se da premissa de que representações de modo geral são perfeitamente verificáveis entre os alunos, o que nos leva a discutir, neste capítulo, sobre a importância das representações sociais enquanto aspectos essenciais de uma investigação desta natureza, e isso numa perspectiva que procure estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas.

Vale ainda lembrar que, como o presente estudo se pautará na interpretação do *discurso* dos alunos de francês do Celin, será apresentado, também, um breve histórico da ADF. A escolha por esta teoria justifica-se aqui pelo fato de ela considerar que o discurso do

indivíduo, com seu devido significado, está atrelado ao processo sócio-histórico deste, o que é importante ao se tratar de visão de mundo e estereótipo.

Este trabalho também pretende, uma vez detectada a existência de uma visão estereotipada de língua e cultura francesas no discurso dos alunos, apontar alguns caminhos para que uma tal representação seja problematizada e/ou desmistificada ao longo do curso. Esse processo de problematização é importante, pois leva o aluno a relativizar seus estereótipos e diminuir o estranhamento que ele possa sentir ao entrar em contato com a língua estrangeira, levando-o a refletir sobre os diversos processos que integram língua e cultura de um modo geral, sendo este, aliás, um dos objetivos do Celin em termos de ensino de LE.

2. 1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUAS VERTENTES

É grande a variedade de abordagens¹ encontradas nos estudos de representações sociais. Isso se deve não apenas ao fato de que elas são realizadas em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque o próprio conceito encerra em si uma complexidade, o que lhe possibilita ser analisado sob vários olhares. Moscovici (2003), por exemplo, admite que, embora as representações sociais sejam entidades “*quase tangíveis*”, na medida em que povoam nosso cotidiano, a essência desse conceito não é fácil de apreender. Dentre as razões dessa dificuldade, destaca sua interdisciplinaridade, isto é, o fato de se encontrar num emaranhado de conceitos e expressões de diversas naturezas, fazendo com que as investigações sobre as representações sejam revestidas de uma grande complexidade, exigindo do pesquisador muito esforço para transpor as dificuldades.

A Teoria das Representações centra seu olhar sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade, visto que estes não devem ser reduzidos um ao outro. Numa tal relação, é possível encontrar, tanto no caráter simbólico como no imaginativo dos saberes construídos, a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. Exemplo disso, é que uma das alunas de francês I do Celin que respondeu ao questionário, afirma considerar a

¹ A abordagem que trago para a reflexão deste estudo é emprestada da Psicologia Social que tem como um dos principais autores Serge Moscovici (2003). Este, ao tratar da Teoria da Representação, parte da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, este sujeito não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói orientando o seu comportamento social através da reconstrução dos elementos do ambiente.

língua francesa como a língua estrangeira mais bela. Construção simbólica que é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo segundo Chartier (1991). Neste caso, as dimensões cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais.

As representações sociais encontram-se e são formadas na realidade social, pois são produzidas em diversos meios, tais como: nas instituições, como é o caso do Celin; nas ruas; nos meios de comunicação de massa, através das novelas, por exemplo; nos canais informais de comunicação social; nos movimentos sociais; nos atos de resistência e em uma série de lugares sociais, quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas aos mitos e à herança histórico-cultural das sociedades das quais participam. Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte medida pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre a qual ações são definidas e o poder é exercido. Um exemplo disso é o caso do povo brasileiro que, em sua grande maioria, recebe informações através desses meios de comunicação de massa (caso típico dos jornais televisivos) que muitas vezes não são acompanhadas de uma reflexão, de um estudo profundo de determinado fato que ocorre. Outro exemplo é a influência das novelas no comportamento do brasileiro, seja através da linguagem, dos costumes que criam símbolos e representações e mudam padrões de vida em nossa sociedade, fazendo com que o Brasil corra o risco de viver sob o jugo eterno de tal poder que reproduz o que lhe interessa.

A despeito da variedade existente, um estudo sobre representação social deve considerar a interferência do psicológico no social e vice-versa. Ou seja, em que condições o aluno produz determinado discurso. Isso quer dizer que o investigador estaria interessado em uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como **produto**; quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: **a objetivação e a ancoragem**.

A representação reconstitui os elementos dos ambientes universais nos quais o comportamento terá lugar. E a partir desse ambiente, o aluno reproduz o discurso que ele ouviu anteriormente, tira conclusões, posiciona-se. Nesse sentido, a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente, no universo interior do indivíduo, um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com *outros objetos* que já se encontram nesse universo, dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes

acrescenta as suas. É o caso dos estereótipos criados pelos alunos do Celin sobre a língua e a cultura francesas em seus discursos. Estes alunos se apoderam de conceitos pré-estabelecidos, que poderíamos chamar de “*os outros objetos*”, aquilo que já existe, que já foi dito antes e que sempre vem se repetindo ao longo do tempo; são discursos que sempre retornam de uma forma ou de outra. Porém, ao mesmo tempo em que o aluno repete determinado discurso, ele se apodera “*daqueles discursos*” que são produzidos por eles próprios ao responder o questionário, por exemplo, e que neste caso passa a ser “*o objeto*” produzido no momento da ação.

Assim, a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. Isso significa que, simbolicamente falando, a cada figura ou imagem corresponde um sentido e vice-versa. Os processos envolvidos na atividade representativa, ou seja, visão de mundo, ideologia, condições de produção, o imaginário e o simbólico etc. têm por função destacar e duplicar essa *figura ou imagem* e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Com isso, consolidam-se os materiais que entram na composição de determinada representação. Ou seja, o aluno é capaz de ter uma imagem, uma idéia de algo que está representado no mundo. Essa imagem, figura ou conceito do que seja, por exemplo, a França, poderá determinar um sentido geral do país segundo sua visão de mundo; esse sentido é **objetivo** quando concreto e **ancorado** nas informações obtidas anteriormente.

Moscovici (1978, p. 289) define assim os dois processos que dão origem às representações: **a objetivação e a ancoragem**. **A objetivação** é a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “*supostos reflexos do real*”. **A ancoragem** é a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. **A ancoragem** diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. O resultado dessa organização é chamado **núcleo figurativo**. Para Moscovici (2003) a estabilidade do **núcleo figurativo** bem como sua materialidade lhe confere o estatuto de instrumento para orientar percepções e julgamento sobre a realidade. Tal fato tem importantes implicações para a intervenção social: qualquer ação que pretenda modificar/relativizar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao **núcleo figurativo**, que é o resultado da **objetivação** mais a **ancoragem**,

uma vez que este não apenas é a parte mais sólida e estável da representação como dele depende o significado desta.

Uma vez discutida a natureza psicológica das representações, Moscovici (2003) analisa sua natureza social. Observa-se que as proposições, reações e avaliações que integram a representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. No caso dos alunos do Celin, é possível dizer que estes estão inseridos mais no âmbito da natureza psicológica. Quanto à natureza social, estes pertencem praticamente à mesma classe social, mesma cultura e grupo (em sua grande maioria são alunos universitários da UFPR), portanto suas crenças e opiniões não diferem muito. Com efeito, suas proposições, reações e avaliações representativas terão certa uniformidade. Mesmo assim, o autor apresenta três dimensões nas quais o indivíduo se insere e se orienta e que são necessárias para a produção de sentidos, sendo elas formadoras e orientadoras de condutas de um grupo. Tais dimensões referem-se: **à atitude, à informação e ao campo de representação.**

A **atitude** corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável ao objeto de representação, ou seja, ter um posicionamento positivo ou negativo em relação à língua e cultura francesas. A **informação** se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Há alunos que se expressam emitindo suas opiniões a respeito do objeto de estudo e outros que simplesmente respondem não ter conhecimento algum, ou que sabem pouco, e neste caso preferem não arriscar uma opinião. Quanto **ao campo de representação**, este remete à idéia de imagem, de conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto. É a própria imagem representativa que eles têm da França, da língua francesa e dos falantes desta língua.

Tendo como base a matriz conceitual proposta por Moscovici (2003) - **núcleo figurativo**, ou **núcleo central** nos termos de Abric (1996), é definido como o(s) elemento(s) em torno do(s) qual(is) uma representação estrutura-se e se organiza enquanto sistema de significado. Este **núcleo** seria a base comum das representações, que por sua vez seriam determinadas pelas condições históricas partilhadas por um grupo, o que para a ADF, se considerarmos as condições de produção dos alunos num sentido amplo, seria o contexto sócio-histórico e ideológico nos quais esses alunos se encontram e fazem referência. O **núcleo central** é estável e resistente a mudanças, garantindo assim a continuidade e permanência da representação, o que para a ADF poderia se relacionar com o **interdiscurso**, a memória do

discurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, o já-dito, preestabelecido que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Tal núcleo teria duas funções: geradora e organizadora. Seria através dele que uma representação organizaria os outros elementos bem como a natureza dos laços que os uniriam entre si (Sá, 1996). A representação da língua e cultura francesas por parte dos alunos do Celin remete ao próprio histórico da França que hoje é vista como um belo país, desenvolvido, culturalmente rico etc. E ao mesmo tempo, o povo francês é visto como frio, arrogante, chique, educado e romântico. Basta ligar a televisão para se constatar tal afirmação através das novelas, propagandas e programas humorísticos, como é o caso do programa Zorra Total, exibido sábado à noite na Rede Globo. Neste programa, vem sendo mostrada, inúmeras vezes, uma representação estereotipada que se tem da língua e cultura francesas, através de personagens que fazem trejeitos, imitam o jeito de falar e de se comportar de uma maneira “chique” do povo francês. Enfim, criam estereótipos do francês.

Numa pesquisa, ao situar-se na teoria das representações sociais, o investigador deverá necessariamente observar que o conteúdo e o processo de construção das representações originam-se antes de o aluno decidir estudar francês, ou seja, quando ele chega à sala de aula, este percurso já foi construído, solidificado, estabelecido anteriormente. É preciso, em seguida, construir o campo no qual se estrutura a representação social dos dados que nos informam sobre as dimensões da **informação, atitude e campo de representação**. Qual a opinião (favorável ou desfavorável) do aluno sobre a França, que conhecimento ele tem do país e que idéia, imagem ele faz desta nação. Em um segundo momento, buscar-se-á direcionar o trabalho para encontrar **o núcleo central**. A partir daí se analisará como se deram os processos de **objetivação e ancoragem**.

Uma investigação deverá, portanto, estar orientada por quatro questões: quais são as representações sociais; como elas se estruturam; como são produzidas e quais os significados destas representações para a produção, reprodução, transformação e recriação das práticas sociais?

2. 2 PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Nesta seção, será apresentado um breve histórico sobre a AD. De início, há de se verificar que existem várias AD que variam de acordo com as disciplinas das ciências

humanas nas quais suas diversas pesquisas estão apoiadas; os métodos e ferramentas utilizados para análise dos dados são diferentes e há três fases distintas desde a sua fundação nos anos 60: a AD-1, termo utilizado por Pêcheux (1990) pela primeira vez, a AD-2 e a AD-3.

A Análise de Discurso tem como foco a língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto; mas antes ela já se apresentava de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas. Já a noção de *discurso* surgiu com Maingueneau (1976) que afirmou serem os formalistas russos que abriram espaço para tal conceito, que acabou entrando para o campo da lingüística posteriormente, pois pressentiam no texto uma estrutura. Estes procuraram buscar no texto uma lógica para além da frase, apesar de se limitarem a estudá-lo nele mesmo e por ele mesmo, sem ter a preocupação com uma reflexão mais exterior. Nos anos 50 é que surge o trabalho de Harris² (*Discourse Analysis*, 1952) de linha americana que mostra a possibilidade de se analisar além da frase, considerada o marco inicial da Análise do Discurso (AD). Por outro lado, surgem os trabalhos de R. Jakobson e E. Benveniste (1966)³ sobre a enunciação.

O que diferencia as duas vertentes, na verdade, é que a segunda, de linha mais européia, faz uma reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção do discurso. Deste modo, o enfoque sócio-histórico passa a ter um lugar de destaque na AD. O conceito de teoria do discurso como extensão da Lingüística de linha americana reduz frase e texto numa mesma estrutura, e com isso, aplica-se semelhante conceito para diferentes sujeitos que são interpretados da mesma maneira, sem se preocupar com o sentido, apenas com os graus de complexidade. Apesar da contribuição da AD para a gramática, da Sociolingüística, observando o uso atual da linguagem, e da Pragmática com estudo em determinados atos de fala, o discurso era visto como algo a mais, como secundário, como contingente. (ORLANDI, 1986).

Contrária a essa concepção, Orlandi aponta para a tendência européia que privilegia a exterioridade entre o dizer e as **condições de produção** desse dizer. Segundo Maingueneau (1987, p. 13), a “*escola francesa de análise do discurso*” - ADF, teoria que norteará a análise no capítulo 3 – une reflexão sobre texto e história, articulando a Lingüística, o Marxismo e a

² Em seus primeiros anos, a AD assume o método dito harrisiano de extensão da análise distribucional para além da frase. A escolha desta metodologia, que não se sustenta hoje, foi adotada, segundo Maltidier (1994), pelo desejo de investigar a superfície lingüística – e não a estrutura profunda como propunha a lingüística gerativa de Chomsky (1957, 1965), ainda recente na época. Além de ser considerado para a época um método suficientemente eficaz para constatar as regularidades dos discursos contrastados, esse método “prometia” isolar de um lado uma base invariante (sintaxe) e de outro uma base variável (léxico) que, para a teoria nesse tempo inicial, era o lugar por excelência da manifestação da(s) ideologia(s).

³ Benveniste (1966) assume que é pela linguagem que o homem se faz sujeito. O sujeito da enunciação do autor determina soberanamente seu dito. Ele é intencional e a origem enunciativa de seu discurso: escolhe a denominação, seleciona e hierarquiza as informações.

Psicanálise⁴. De base interdisciplinar, a AD incorpora-se ao que estava muito em voga na França, ou seja, a “*explicação de texto*”, do colégio à Universidade. Para A. Culioli (apud Maingueneau, 1987, p. 06), “*a França é um país em que a literatura exerceu um grande papel e pode-se perguntar se a análise do discurso não é uma maneira de substituir a explicação de texto enquanto exercício escolar*”. Articulando o lingüístico com o social, a AD vê seu campo estender-se para outras áreas do conhecimento o que contribui para alargar os usos da expressão AD. O termo “*discurso*” se investe de **polissemia** e adentra por caminhos mais variados, desde discursos políticos de esquerda até textos impressos.

De acordo com Orlandi (1986, p. 110), por pressupor a Lingüística é que a AD passa a ser mais específica quanto ao tratamento da linguagem nas metodologias aplicadas nas ciências humanas. E é isso que a distingue das outras áreas como a História, Sociologia, Psicologia etc. Porém, ainda segundo Maingueneau (1987), a AD deverá limitar a enunciação, buscando o quadro das instituições em que o discurso é produzido, além dos embates históricos, sociais etc. que se cristalizam no discurso e também o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior do **interdiscurso**.

Assim, a linguagem enquanto fenômeno passa a ser estudada em seu sistema interno como formação lingüística que assegura a produção e a compreensão de frases sempre novas (a performance da língua), mas também como **formação ideológica**⁵, que se manifesta através de uma competência sócio-ideológica. Nos termos de Slakta (1971, p. 110), é a competência ideológica ou geral que torna implicitamente possível a totalidade das ações e das significações novas.

⁴ Para Orlandi (2003), a AD trabalha com estas três regiões do conhecimento a noção de discurso, que não se reduz ao objeto da Lingüística, ao contrário, interroga esta ciência pela historicidade que ela deixa de lado. Ao mesmo tempo questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se posiciona diferentemente da Psicanálise em relação ao inconsciente, pois trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. As noções de sujeito e de linguagem se encontram ultrapassadas nas Ciências Humanas e Sociais do século XIX após a contribuição da Lingüística e da Psicanálise. Por outro lado, a noção de língua (como sistema abstrato) é a mesma com a contribuição do Materialismo. E a Análise do Discurso, trabalhando com estes conhecimentos produz um novo recorte de disciplinas que alterará as formas de conhecimento: este novo objeto é o discurso.

⁵ Em sua primeira fase AD-1, a Análise do Discurso empresta de Althusser (1965) os estudos sobre ideologia e sobre o modo como ela opera sobre os indivíduos. O empréstimo mais importante de Althusser à AD é, sobretudo, a noção de ideologia e a maneira pela qual opera sobre os indivíduos, interpelando-os como sujeitos.

2. 2. 1 A Noção de Discurso

Diferentemente do esquema elementar da comunicação (emissor, receptor, código, referente e mensagem), para a Análise do Discurso não se trata apenas de transmitir informação e de uma forma linear. A língua através de um emissor e receptor realiza ao mesmo tempo o processo de significação e, ao invés de mensagem, a proposta é o discurso e a atribuição de uma identidade ao sujeito. Neste caso, não se trata apenas de transmissão de informação, mas antes um complexo processo de constituição de **sujeitos** e produção de **sentidos**. Processos que envolvem a identificação do sujeito, da argumentação, da subjetivação, da construção da realidade etc., mas também não se trata da idéia de comunicação. A linguagem pode ou não comunicar e suas relações são de **sujeitos e sentidos** com efeitos múltiplos e variados. Desses sentidos, surge então, o efeito do discurso entre locutores, que não é simplesmente fala em oposição à língua enquanto sistema. O discurso é então o efeito de sentidos entre locutores.

A Análise do Discurso aponta para o fato de que o discurso não pode ser visto como uma liberdade em ato, sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas, assim como a língua não pode ser fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. Os sistemas lingüísticos não podem estar separados do semântico como se fossem externos. A linguagem é a condição de possibilidade do discurso. A fronteira entre os dois, língua e discurso, depende da prática discursiva, o que para Pêcheux (1975) constitui-se numa relação de recobrimento, não havendo, portanto, uma separação entre eles. A proposta é que a leitura seja colocada em suspenso e que prime pelo sentido; assim a linguagem deve fazer sentido e se inscrever na história. A AD neste caso trabalha com três noções de sentido: (i) a teoria da sintaxe e da enunciação; (ii) a teoria da ideologia e (iii) a teoria do discurso envolvendo a história. Sendo que há uma **teoria do sujeito** de natureza psicanalítica que perpassa todas essas noções. As três articuladas resultam numa posição crítica dos anos 60 em relação à noção de leitura, de interpretação, problematizando **sujeito e sentido**; língua e história.

De acordo com Orlandi (1996), a leitura não é transparente pelo fato de estar articulada com outros teóricos que já teceram considerações a respeito; o que cria um espaço para a AD que teoriza a interpretação. Ela visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos através de gestos de interpretação que intervêm no real do sentido. Não há uma verdade oculta por trás do texto e sim gestos de interpretação.

Nesse sentido, a autora propõe três distinções: a inteligibilidade, que é o sentido da língua portuguesa, como por exemplo: “*ele disse isso*”; esta frase, a princípio, não é interpretável, pois não se sabe quem é ele e o que ele disse, falta aí o co-texto e o contexto imediato. Neste caso, trabalha-se com as noções de **inteligibilidade, interpretação e compreensão**⁶. No entanto, a compreensão é muito mais do que isso, ela pressupõe saber como funciona **a produção de sentidos**. Interpretar é estar preso a um sentido. Compreender é “**escutar**” outros sentidos.

Sendo assim, a AD relaciona **sujeito e sentido** através da **interpretação** que leva à compreensão. O alcance teórico da AD sustenta uma parte da interpretação e a outra parte é de responsabilidade do analista. Dependendo da questão formulada pelo analista, o material de análise exigirá conceitos que outro analista não utilizaria, diante de outras questões. Cada análise mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados imprescindíveis na descrição dos materiais. Até o próprio analista poderia formular uma questão diferente que exigiria conceitos diferentes, fazendo distintos recortes conceituais.

Orlandi (2003) ainda nos diz que para o dispositivo teórico da **interpretação**, embora possa englobar o dispositivo analítico, ele já estará “*individualizado*” pelo analista em uma análise específica. E com isso ela afirma ser o dispositivo teórico o mesmo, mas o analítico, não. Pois este está definido pela questão posta, pelo material e finalidade da análise. Ela acrescenta que posta a pergunta pelo pesquisador, é essa pergunta que levará a uma organização com o discurso, na construção de “*seu*” dispositivo analítico, mobilizando conceitos e procedimentos distintos para chegar a uma resolução de sua questão. E isso será ditado pela sua prática de leitura e seu trabalho com a interpretação.

Após a análise e a compreensão do processo discursivo, os resultados estarão disponíveis para interpretação do analista que utilizará diferentes teorias interdisciplinares para o alcance de suas conclusões. Ele retornará sobre sua questão inicial a partir do momento em que se desfaça a transparência da linguagem e se esteja exposto à materialidade do processo de significação e constituição do sujeito. A questão se inicia e retorna no final quando o analista se filia a uma das disciplinas específicas: a própria AD, a Lingüística, a

⁶ **Inteligibilidade** é o percentual de enunciados da língua inteligíveis numa conversação, porém não necessariamente essas palavras irão comunicar, pois é preciso haver um contexto para que se dê o sentido, ou seja, para que o que é dito seja compreendido. **Compreender** é a capacidade de produzir sentidos, atravessados e interpelados por outras leituras, pelo conhecimento de mundo, pelo conhecimento partilhado etc. **Interpretar** é estabelecer relações, é refletir sobre fatos lingüísticos, é dar conta do co-texto e do contexto ao mesmo tempo. Sendo assim, a produção de sentidos é resultado da apreensão do contexto imediato, no caso deste estudo, a sala de aula, e que irá definir melhor o sentido do que se diz desde que inteligível, compreensível e passivo de interpretação.

Política, a Sociologia, a Antropologia etc, e nisto consiste a riqueza da AD; trabalha com o simbólico sem apagar as diferenças.

É interessante observar como o senso comum é capaz de nos levar a conceitos inimagináveis nas **condições de produção** de nossos discursos através do contexto sócio-histórico, ideológico que segundo Pêcheux (1975) é um dos ‘**esquecimentos**’, o do inconsciente que resulta do modo pelo qual somos afetados pela **ideologia** com a ilusão de que somos a origem do que dizemos, e na verdade o que fazemos é retomar sentidos preexistentes, quando é claro o aluno se propõe a isso. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico, o do primeiro homem, o da ociosidade divina: o de ser a origem do discurso; o primeiro a proferi-lo. Ao nascer, os discursos já estão em processo e nós o seguimos. É bem verdade que há certa singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam, mas não somos o início delas. Os sujeitos, segundo o autor, ‘*esquecem*’ involuntariamente o que foi dito, identificam-se com o que dizem e se tornam sujeitos quando suas palavras adquirem sentidos. Esse conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos é chamado de **interdiscurso**. Com certeza, os alunos investigados já leram ou ouviram falar de pré-julgamentos, estereótipos, preconceitos, idealização de algo, imaginário. Porém, no momento em que falaram sobre a França, ou ainda no preenchimento dos questionários em sala de aula, pode ter havido uma espécie de “*apagamento*” em suas memórias e eles acreditaram serem seus discursos originais, únicos, a não ser que tenham simplesmente repetido um discurso de outrem. De fato, é sabido que muitas pessoas repetem informações retiradas de algum lugar cientes do que fazem, quer dizer, eles não acham que o discurso que estão proferindo é deles, muito menos que é único; eles acham que aquele discurso, na medida em que é retirado de fontes “*fidedignas*” (livros, internet, mídia de um modo geral) é um discurso de prestígio e merece ser apresentado.

2. 2. 2 Condições de produção e interdiscurso

As **condições de produção** compreendem os sujeitos e a situação. Num sentido estrito temos o **contexto imediato**, aquele em que, por exemplo, o aluno responde ao questionário na sala de aula; o **contexto amplo** é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam de nossa sociedade, através das diversas informações, principalmente as veiculadas na mídia; apresentar os conceitos, fazer associações, reforçar os estereótipos

sobre língua e cultura desencadeia um processo que entra para **a história**, e assim a produção de acontecimentos que significam na maneira como os adjetivos bela, charmosa, rica, podem estar relacionados à desenvolvido, poderoso, imponente etc. de acordo com um imaginário que afeta os **sujeitos** em suas posições políticas e que participam do processo e que nesse caso, são os próprios alunos presentes na aplicação dos questionários e o professor. Num sentido amplo **o contexto sócio-histórico, ideológico**, quando o aluno traz consigo sua visão de mundo, suas experiências de vida. Neste caso, também a memória faz parte da **condição de produção**, tudo o que o aluno já ouviu dizer a respeito de determinado assunto e do que é capaz de tirar conclusões.

A **memória**, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nesta perspectiva, ela é tratada como **interdiscurso**. É a *memória discursiva*, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. **O interdiscursivo** disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. No caso da França, de Paris, dos monumentos, da moda, da culinária, dos franceses, tudo o que já se disse sobre isso, de certo modo, estão significando no ambiente de sala de aula. Todos esses sentidos já ditos por alguém em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que foi apresentado pelos alunos em suas respostas. Informações anteriores, de França, de Paris, dos franceses são presentificadas por esse enunciado. Sem contar as questões de cunho econômico, cultural e político entre nações ricas e pobres como Brasil, França e países africanos, por exemplo, que criam verdadeiros abismos entre os povos, fato este, que acaba por trazer essa **memória**, esse discurso do senso comum, ao invés de rompê-la colocando-se fora dela, falando com “*outras*” palavras. Tentando desse modo não compactuar com idéias e conceitos equivocados que estão há muitos anos disseminados em nossa sociedade.

2. 2. 3 O interdiscurso e o intradiscurso

Há uma forte contradição nos discursos de um modo geral, alguma coisa mais forte que vem pela história, pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas vozes, no jogo da língua que se vai historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder e que trazem em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O

dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito não tem acesso ou controle sobre o que diz. Neste caso, é inútil perguntar o que se quis dizer com “x” pois o que se sabe não é suficiente para compreendermos os efeitos de sentido ali.

O **já-dito** sustenta todo o discurso e sua relação com **os sujeitos e ideologia**. A observação do **interdiscurso** nos permite, nos exemplos citados, remeter o dizer da França e da língua francesa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. Essa relação entre o já-dito e o que se está dizendo é a mesma que existe entre **interdiscurso e intradiscurso**, entre a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – **o interdiscurso** – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – **o intradiscurso** – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

A formulação, então, está determinada pela relação que estabelecemos com o **interdiscurso**: as apresentações sobre a França e Madagascar seriam compostas pela formulação e historicidade, o saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, **a memória** que tornou possível esse dizer para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição (**interdiscurso**). Paralelamente, é também **o interdiscurso, a historicidade**, que determina aquilo que, da situação, das **condições de produção**, é relevante para a discursividade.

De acordo com Pêcheux (1983), há uma relação entre a historicidade do discurso e a história tal como acontece no mundo. Essa relação é permeada pelo **interdiscurso** que é o que especifica as condições nas quais um acontecimento histórico se inscreve na **memória**. Para Courtine (1984) **o interdiscurso** é composto de formulações feitas anteriormente e já esquecidas que determinam o que dizemos e, com isso, tomam novo sentido ao serem retomadas no ‘anonimato’. Isso irá depender, no entanto, da nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da **ideologia**. Neste ponto a AD leva em conta esses efeitos que não se aprendem, não se ensinam, mas que produzem seus efeitos. **O discurso** dos alunos, dito de um modo ou de outro, trará à tona, através da AD, o

não-dito, pois como vimos anteriormente, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz significa em suas palavras.

2. 2. 4 Esquecimentos

Segundo M. Pêcheux (1975) há duas formas de **esquecimento** no discurso. **O da ordem da enunciação:** ao falarmos, fazemos isso de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias **parafrásticas** que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Quando o aluno diz França chique, país da moda e dos perfumes, por exemplo, poderia ter dito: França, país elegante, requintado, que dita o que vestir, viver e falar etc., país de produtos com líquidos aromáticos, cheirosos para pele e roupas etc. Isso “*significa*” em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este ‘**esquecimento**’ ou apagamento produz em nós a impressão da realidade do pensamento denominada de **ilusão referencial** que nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal forma que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. É uma relação ‘natural’ entre palavra e coisa. Isso não nos impede de voltarmos sobre este esquecimento parcial, semi-consciente sempre que possível para melhor especificarmos o que dizemos. É o chamado **esquecimento enunciativo** que sintaticamente atesta que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.

O outro esquecimento é o **ideológico:** é da instância do inconsciente e é afetado pela **ideologia**. Como foi citado anteriormente, é quando temos a ilusão de que nosso discurso é original ao se realizar em nós. Na verdade, ele apenas se representa, ele é determinado pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significa e não pela nossa vontade. Neste caso, o esquecimento, que é estruturante, é parte dos **sujeitos e dos sentidos**. Assim, as palavras adquirem sentidos retomando outras palavras já existentes, como se elas fossem ditas pela primeira vez porque o **esquecimento** é involuntário e isso não é um ‘*defeito*’. **Sujeitos e sentidos** com isso estão sempre se renovando, significando sempre de muitas e variadas maneiras (ORLANDI, 2003, p. 33-36).

2. 2. 5 O jogo do mesmo e do diferente; do já-dito e do não-dito

Pensar a linguagem é considerar que todo o funcionamento dela se baseia entre os processos **parafrásticos** (sempre há algo que se mantém; a memória) daí a paráfrase e o deslocamento; a ruptura de processos de significação; **a polissemia** que joga com o equívoco. E neste jogo, entre **o já-dito e o não-dito; o mesmo e o diferente; a paráfrase e a polissemia**, é que **os sujeitos e sentidos** se movimentam, fazem seus percursos, significam (se). É justamente entre o real da língua e a falha e o real da história que acontece a transformação. E neste sentido, **nem os sujeitos, nem os sentidos e nem o discurso** já estão prontos e acabados. E isso acontece porque a língua e a ideologia estão sujeitas a falhas e equívocos. Desta forma, **o sujeito** ao significar, significa-se. Isso faz parte da incompletude da linguagem.

Seguindo esse mesmo raciocínio a ADF distingue o que vem a ser “**criatividade**” e “**produtividade**”. Na produtividade, regida pelo processo **parafrástico**, o aluno de francês é capaz de retornar ao espaço dizível quando considera a língua francesa bela, de origem latina, afeminada ou quando diz que a França é um país desenvolvido, berço das grandes revoluções ou ainda quando revela que os franceses são arrogantes, cultos, românticos. Com isto, ele mantém um retorno constante ao mesmo espaço dizível, ao já-dito antes. Neste caso ele não cria, ele simplesmente retoma o senso comum, ele produz um discurso já-dito anteriormente. Por isso o termo produtividade.

Ao passo que, se o aluno é capaz de dizer em seu discurso que a França tem baixa taxa de natalidade ou que é um país importante como tantos outros no cenário mundial, ou que a língua francesa não tem nada de especial, de diferente em relação às outras línguas e que os franceses são fumantes, são alegres e festeiros, simplórios, não gostam de trabalhar etc⁷. Aqui ele cria, reflete sobre a realidade, põe em conflito o que já foi produzido, o que já foi dito de alguma forma e é capaz de inferir ainda que o que ele diz não seja real ou próximo da realidade. E o que mais se vê na sociedade é o processo de produção⁸ e não de criatividade. Exemplo disso são as novelas, como já observado no primeiro capítulo quando citou-se a novela “Senhora do Destino” em que havia um personagem dono de um restaurante que criou,

⁷ Neste caso, não está em jogo aqui o valor verdade em relação à França, à língua e aos franceses. Algumas comparações são realmente verdadeiras, outras não. O que conta para a criatividade é a ruptura do processo de produção de linguagem, ruptura do modelo, a não-repetição do senso comum.

⁸ Orlandi (2003, p. 37) defende que a criação em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Já a criatividade necessita de um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que se vai instituir. E isso acontece pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Passagem do irrealizado ao possível, do não-sentido ao sentido.

ou seja, produziu um estereótipo francês no seu falar, (re)produzindo assim o senso comum, retomando o já-visto.

Decorre daí que **a paráfrase** é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, enquanto que **a polissemia** é a fonte da linguagem, condição de existência dos discursos, a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. E neste jogo o simbólico e o político se confrontam, pois todo dizer é ideologicamente marcado e é na língua que **a ideologia** se materializa. Nas palavras dos **sujeitos** em que atuam língua e ideologia, é que o discurso acontece.

E é compreendendo a relação entre **a paráfrase e a polissemia** que se poderia afirmar que os alunos de francês do Celin em seus discursos revelam a existência de uma relação intrínseca entre o político e o lingüístico, pois estes se inter-relacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados. Pela repetição em seus discursos, o novo, o possível e o diferente estão sempre se tangenciando entre o efêmero e o que se eterniza num espaço fortemente regido pela simbolização das **relações de poder**⁹.

Fica claro que no discurso dos alunos do Celin aparece a **relação de poder** tal qual esta é entendida por Orlandi (2003) através da representação que eles têm da língua e cultura francesas. É questão de entendermos historicamente a relação do Brasil e da França com o mundo. A França durante muito tempo foi colonizadora de várias regiões e o Brasil por sua vez foi colonizado, ainda que não tenha sido pela França, e isso pode sim fazer a diferença. O que conta é a **relação de poder** que existe e existiu entre colonizadores e colonizados. Hoje, por exemplo, pode-se tomar a palavra ‘*colonização*’ em outro sentido como afirma Orlandi (2003). Quando dizemos que somos “*colonizados*” economicamente pelos países de primeiro mundo, principalmente pelos EUA.

2. 2. 6 As relações de sentidos entre os discursos

De acordo com Orlandi (2003, p. 39) um dos fatores que envolvem o discurso é a **relação de sentido**. A autora diz que não há discurso que não se relacione com outros. Isso significa que um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres

⁹ Para Orlandi (2003, p. 38) como exemplo de relações de poder está na palavra “colonização” e seus efeitos em nós; entre a repetição e a diferença. Apesar de não termos mais acesso à história da colonização, podemos sentir seus efeitos. Isto é a memória, o interdiscurso. Quando dizemos a palavra “colonização”, ou a tomamos para uma significação, os sentidos retornam, mas ao mesmo tempo podem variar de significado, produzindo novos sentidos, efeitos do jogo da língua inscrito na materialidade da história.

futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não se sabe então onde ele começa nem onde termina. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Efetivamente, o discurso dos alunos do Celin tanto aponta para o contexto sócio-histórico que eles imaginam ser o da França como um processo mais amplo quanto para o senso comum da sociedade atual.

Por outro lado, **o sujeito** que produz **o discurso** é capaz de colocar-se no lugar do seu interlocutor quanto ao sentido de suas palavras e muitas vezes ele antecipa-se ao sentido como forma de argumentação, de acordo com o efeito que queira produzir em seu ouvinte. Este processo varia desde um interlocutor como cúmplice até àquele a quem ele prevê como adversário. Assim, este mecanismo regula o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

E por fim, existe **a relação de forças**. Se o aluno produz o discurso no lugar do professor, suas palavras tomarão outro sentido do que se este falasse enquanto aluno. Como em nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são **relações de força** que se fazem valer na ‘*comunicação*’. São mecanismos que estão relacionados com as formações imaginárias. São as imagens que valem, que funcionam no discurso e que resultam de projeções. E são essas projeções que permitem passar das situações empíricas (os lugares dos sujeitos) para as posições dos sujeitos no discurso. O que distingue lugar e posição. E isso ocorre em toda língua. As posições têm seus significados a partir da relação de um contexto sócio-histórico com a memória (o saber discursivo, o já-dito). Neste jogo imaginário, em que preside a troca de palavras fazendo intervir a antecipação, incluir-se-á a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.

Portanto, na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o aluno visto empiricamente, mas o aluno enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Que imagem ele tem de determinado país e seu povo, de determinada cultura de acordo com sua visão de mundo, com o que lhe foi passado. Não importam os interlocutores empíricos que responderam ao questionário, mas a posição (de postura não-crítica, representativa) que eles ocupam, o que faz valer (significar) seu dizer de um modo determinado.

É assim que **as condições de produção** estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia. E é neste sentido que Pêcheux (1990, p.

88) afirma que “o processo de produção de um discurso resulta da composição das condições de produção deste com um sistema lingüístico dado”. Note-se, no entanto, que para a AD, essas condições não são o “*quadro exterior*” dentro do qual se desenvolveria uma estrutura lingüística. Como afirma Possenti (2002, p. 18), “*o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas*”.

No exemplo da representação de língua e cultura francesas, temos que considerar, nas circunstâncias da enunciação, a imagem que se faz dos alunos envolvidos no processo de pesquisa e do professor, em suas posições, mas também a imagem que o professor e os alunos envolvidos nesse trabalho fazem da língua e cultura francesas, mobilizando um dizer que remete a sentidos cuja memória nos filia a discursos de que França não têm o mesmo significado para ambas as partes, ou ainda, numa relação de forças, de sentidos e de antecipação. Qual a imagem¹⁰ que tem um professor, dos seus alunos e que imagem eles têm de seu professor? E isto faz com que eles (os alunos) ajustem seus dizeres a seus objetivos em sala de aula, trabalhando esse jogo de imagens. Tentando mobilizar palavras que para eles o professor “*quer*” ouvir. E o discurso se produz para seu processo de significação. De novo, é claro que muitas vezes o aluno repete o discurso dos livros porque acha que esse discurso tem prestígio e que é isso que o professor quer ouvir, e talvez ele não acredite no que diz, portanto não acha que seu discurso é original, ou então simplesmente nem se coloque essas questões, o que provavelmente é o que mais ocorre.

Deste modo é que acreditamos que um sujeito na posição de professor fale ou pense “x” ou “y”, o que nem sempre é verdade, justamente por isso a análise é importante, para se poder atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos pelos alunos, compreender melhor o que está sendo dito. Não é o dizer em si mesmo que faz com que o sentido seja representativo, estereotipado, nem tampouco pelas intenções de quem diz. É preciso referi-lo às suas **condições de produção**, estabelecer as relações que o aluno mantém com sua memória e também remetê-lo a uma formação discursiva – e não outra – para compreendermos o processo discursivo que indica se ele tem ou não essa representação, esses

¹⁰ É bom lembrar que segundo Orlandi (2003, p. 42), na AD, a imagem tem força na constituição do dizer. O imaginário faz parte da linguagem. Ele é eficaz e assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituição s.

estereótipos da língua e cultura francesas, pois os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, estão aquém e além delas.

2. 2. 7 Formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI)

Quando as palavras são produzidas, podemos dizer que o sentido delas não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico. E elas mudam de posição na medida em que estamos diante de quem as emprega. Essas posições vão determinar o sentido que elas têm num determinado discurso.

O que se entende por formação discursiva ou **FD** ainda não está muito claro, porém é de suma importância para a AD, pois regulariza o discurso, tem relação com o ideológico e com o processo de produção dos sentidos. Ele, o discurso, tem como definição aquilo que pode e deve ser dito a partir de determinada posição sócio-histórica dada.

De acordo com Orlandi (2003, p. 43) o discurso só tem sentido se está inscrito em uma **formação discursiva** e não outra para ter um sentido e não outro. As palavras derivam seus sentidos das **formações discursivas** e não delas mesmas. Essas **FD** representam no discurso as formações ideológicas (**FI**); o que faz com que os sentidos sejam determinados ideologicamente. Todo discurso tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. O que não se encontra na essência das palavras e sim no próprio discurso; a ideologia produz seus efeitos materializando-se nele e neste sentido, linguagem e ideologia se articulam numa relação recíproca. As palavras proferidas fazem referência a outras palavras que por sua vez fazem parte de um discurso que tem relação com outros discursos. Esses discursos se fazem presentes e estão contidos na memória. As **FD** são como as regionalizações do **interdiscurso**. Esse interdiscurso, através dos dizeres, é determinado pelo já-dito, aquilo que constitui uma **FD** em relação à outra. Uma palavra significa em relação a outras quando as **FD** estão articuladas e dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. Assim, os sentidos dependerão das relações entre as **FD**, o que não quer dizer que estas funcionam de uma forma homogênea e automática. Como se constituem pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, fazendo-se e refazendo-se em suas relações.

Outra noção importante para a AD é a **metáfora**, conceito diferente da retórica e como figura de linguagem. A **metáfora** (cf. Lacan, 1966) é aqui definida como a tomada de uma

palavra pela outra. Para a AD, ela significa transferência, estabelecendo o modo como as palavras significam. As palavras não têm sentido literal e sim metafórico. Segundo Pêcheux (1975), o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição tomada por outra palavra, outra expressão ou outra proposição. E é por essa transferência que os elementos significantes se confrontam e criam um sentido. De acordo com este autor, o sentido existe nessas relações de metáfora (substituição, paráfrase, sinônimos) com a **FD** que historicamente tem um lugar mais ou menos provisório.

Pela referência à **FD** podemos compreender os diferentes sentidos do discurso. As mesmas palavras podem ter significados diferentes nas **FD**. Exemplo disso é a palavra “terra” que para um índio, para um agricultor e para um proprietário rural tem significados distintos e inclusive se for escrita com maiúscula “*Terra*” terá outro significado, ou seja, passa a significar planeta. As **condições de produção** são diferentes e podem referir-se a diferentes **FD**. Para um analista é importante observar as condições de produção e o funcionamento da memória para que o dizer possa passar pelo viés da **FD** (e não outra) e assim poder compreender o sentido do que realmente foi dito. A clareza do sentido, que é ideológico, não nos deixa perceber a historicidade da construção. Da mesma forma a evidência do sujeito, sua identidade acontece através da interpelação ideológica inscrita numa **FD**.

O próprio fato de interpretar pressupõe uma ideologia. Não há sentido sem interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar se perguntando: **o que isto quer dizer?** O sentido já está e sempre esteve. Interpretamos mesmo negando a interpretação e o histórico e o simbólico tornam-se naturais e imutáveis, então a ideologia produz evidências e coloca o homem numa relação imaginária diante de suas condições materiais de existência. A evidência do sentido: apaga o caráter material da palavra e a torna transparente, subordinada ao conjunto das **FD**. Em suas relações as palavras recebem seus sentidos de **FD**; efeito causado pelo interdiscurso (da memória). A evidência do sujeito: sempre somos sujeitos, pois quando discursamos, nos posicionamos como tal, sujeitos no momento da realização do discurso, mas este fato que é interpelado pela ideologia não aparece, não se percebe isso. O que é um paradoxo, pois o sujeito é chamado à existência diante de sua interpelação pela ideologia.

Os sujeitos então percebem, experimentam e isso funciona pelos chamados “**esquecimentos**” citados anteriormente. Desse modo, a subordinação-assujeitamento se realiza de forma autônoma, como se o interior não tivesse exterior. Assim, linguagem e mundo se refletem um sobre o outro através do efeito imaginário da ideologia. A relação da

língua com o mundo, devido à sua natureza, é de ordem simbólica, feita de equívocos e falhas, mas para tanto é preciso que ela se inscreva na história, que sirva como instrumento para que a discursividade aconteça. O sentido é assim uma relação do sujeito com a história, afetado pela utilização da língua. Essa relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos acontece pela **interpretação**. É o traço da língua com a exterioridade, pois não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua e por todo esse processo descrito. Quando se pensa em ideologia, pensa-se em interpretação que está regulada em suas condições para que a língua faça sentido, e neste caso é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade. A memória é que garante a interpretação. Há dois tipos de memória, a institucionalizada (o arquivo) em que a interpretação faz um processo de separação quem tem e quem não tem direito a essa memória. E a memória constitutiva (o interdiscurso) que constitui o sentido (o dizível, o interpretável e o saber discursivo). A interpretação se dá entre a memória institucional e os efeitos da memória constitutiva, estabilizando ou deslocando sentidos.

Ao conceber a interpretação, a ideologia é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Interpretar a realidade é tomar posição, é também ser sujeito e carregado de ideologia, pois não há realidade sem ideologia. A interpretação significa trazendo a ideologia consigo, e essa ideologia aparece como efeito da relação entre o sujeito e a língua e esta com a história, porque ela intervém com seu modo de funcionamento imaginário. É dessa forma que as palavras “se colam” com as coisas. Efeitos que trabalham a ilusão da transparência da linguagem. No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos e nem os sujeitos são transparentes: eles se materializam numa concorrência entre língua, história e ideologia. Atravessado pela linguagem e pela história, o sujeito só tem acesso à parte do que diz. Desde sua constituição, o sujeito é dividido, determinado; ele é sujeito à língua e à história, pois é afetado por elas quando produz sentidos. Segundo Foucault (1969), o sujeito discursivo deve tomar posição e pode ocupar um lugar para ser sujeito do que diz, mas ele não tem acesso direto à exterioridade (**interdiscurso**) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura (Pêcheux, 1975).

Neste sentido é que os sujeitos são intercambiáveis. Aqui Orlandi (2003) utiliza a palavra “mãe” como exemplo, dizendo que o que se diz quando se toma a posição de mãe deriva seu sentido em relação à **FD** inscrita. Por exemplo, ao falar com um filho “*Isso são*

horas?”, se ele chega tarde; a **FD** toma a posição-mãe e todas as mães falam assim. Mas o que conta é a posição de mãe porque poderia ser outra pessoa falando no lugar dela e isso significa, isso lhe dá identidade. E assim acontece em outros casos também.

O ideológico trabalha com a memória no esquecimento, no anonimato para que o dizer produza seu efeito de literalidade: é justamente quando esquecemos quem disse ‘*colonização*’, quando e onde e porquê, que o sentido desta palavra faz efeito. É assim que acontece quando o aluno fala sobre a França, inscrevendo-se na filiação dos sentidos produzidos pela representação, pelo estereótipo e pelo preconceito, tendo a ilusão de que os sentidos ali significam segundo sua vontade imediata. O dizer tem história e os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. Não temos controle sobre isso. E nossa reflexão trabalha com a noção de contradição e equívoco.

2. 2. 8 O assujeitamento do sujeito

O sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é histórico e contraditório, de uma liberdade sem limites e de uma submissão sem falhas. Tudo pode dizer, mas submetido à língua para sabê-la, para conhecer melhor essa língua. Esta é a forma-sujeito histórica. A relação da língua com a ideologia através da noção de determinação – o que chamamos de **o sujeito gramatical** – cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras e determina o que diz, característica própria do **sujeito-de-direito ou sujeito jurídico** que é o da modernidade. Mas, nem sempre foi assim, não há como reduzir a questão da subjetividade com o lingüístico, há que se considerar também a dimensão histórica e a psicanalítica e não somente o aspecto lingüístico.

Apesar da subjetividade determinar o que diz, ela é ambígua porque **o sujeito** é também determinado pela exterioridade na relação com os sentidos e tem a sua história. Haroche (1987) nos afirma que o **sujeito-religioso** da Idade Média, por exemplo, era diferente deste sujeito jurídico da era moderna. Antes o homem é explicitamente subordinado ao discurso religioso, hoje ele é subordinado às leis e essa subordinação é menos explícita: com seus direitos e deveres. **O sujeito do capitalismo** é “*livre*” em suas escolhas. É uma submissão menos visível segundo a autora, pois preserva a idéia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. **É o assujeitamento** formal jurídico e capitalista.

Ao sujeito é imposto a não-contradição como forma de garantir a submissão ao saber. **O sujeito-de-direito** não é psicológico; ele faz parte da estrutura da sociedade capitalista; mas ao mesmo tempo é individual perante o Estado.

O sujeito submetido aparece como sendo livre e responsável e seu **assujeitamento** produzirá um discurso límpido e real. Na linguagem transparente, a ideologia fornece as evidências para o apagamento do caráter material do sentido e do sujeito. Assim, a palavra tem seu uso literal em qualquer contexto na concepção lingüística imanente com seu caráter básico, discreto, inerente, abstrato e geral.

No entanto, através da ideologia na AD, percebemos de forma crítica a ilusão na base dessa literalidade. **O sujeito** é produto histórico, **assujeitado** de diferentes formas e ele não opera com a literalidade de modo fixo e irreduzível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido histórico na relação do sujeito com a língua nas condições de produção do discurso. A literalidade é uma construção que o analista deve considerar em relação ao processo discursivo com suas condições. Segundo Pêcheux (1981), cabe ao analista do discurso perceber e expor o olhar leitor à opacidade de um texto para compreender como essa impressão é produzida e quais são os seus efeitos, caso a ilusão do sentido literal ou do efeito referencial¹¹ faça o sujeito ter a impressão da transparência do discurso.

2. 2. 9 A incompletude da linguagem

No processo de significação **os sujeitos e os sentidos** não estão completos, não são definitivos e se constituem de diversos modos, seja pela falta, pelo movimento, pela relação, pelo intervalo, pela mescla. Por isso tornam possível o simbólico, mas não por isso deixam de estar sujeitos à determinação, à institucionalização, à estabilização, à cristalização. Deste modo, **a linguagem** transitará nos limites moventes entre a paráfrase e a polissemia.

Para que o dizer aconteça, o sujeito determinado tem significado através da língua e do mundo com suas experiências e fatos que demandam sentidos ao se inscreverem em FD que representam no discurso as imposições ideológicas, bem como pela sua memória discursiva. Então, o homem se significa porque está sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, à regra, ao saber, à necessidade. O sujeito e o sentido não são os mesmos; tomam outras posições através do

¹¹ Para o autor, o efeito referencial representa a relação imanente entre palavra e coisa, considerando que as ‘estratégias’ retóricas, ‘manobras’ estilísticas não são constitutivas da representação da realidade determinada pelos sentidos de um discurso.

efeito metafórico e a palavras que dialoga é a transferência. Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. O equívoco, o non-sens, o irrealizado tem **no processo polissêmico, na metáfora**, o seu ponto de articulação. Trabalha-se aí a articulação entre a estrutura e o acontecimento. Os homens e os sentidos estão sujeitos à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, por isso mantêm a linha, detêm-se junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem no discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade, ou seja, sua forma lingüístico-histórica significativa. Desse modo, a linguagem não é transparente e os sentidos por sua vez não são conteúdos. O sujeito (se) diz frente a frente com a linguagem e não se limita apenas às evidências produzidas pela ideologia.

Nesse sentido, o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em diversas formulações já feitas, mas esquecidas e assim se constrói a história de sentidos que não consegue controlar essa memória nos passando a impressão de conhecimento de causa quando falamos numa ilusão de como se fôssemos a origem do que dizemos. Este apagamento se faz necessário para que o sujeito estabeleça um lugar para a identidade e para os sentidos; estes se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades **dos sujeitos se subjetivarem**. Mesmo assim, o sentido pode se deslocar em toda essa rede de constituição em função da **natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico)**. Entretanto, há uma certa estabilidade que faz com que o sentido seja bloqueado, não flua e o sujeito não se desloque. E neste caso não é estabelecido um outro lugar para o sentido e sim ele é pego pelos lugares (dizeres) anteriores, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona e só repete. Neste caso, há três formas de repetição:

- a. repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito-papagaio, só repete;
- b. repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

A ideologia produz a evidência no limite dos sentidos e dos sujeitos através do apagamento de sua materialidade. São processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziados de sua historicidade. Esses processos perdem a relação com o real e ficam só com

as imagens. Mas o **incompleto** está presente e permite outra interpretação; permite o deslize, a deriva, o trabalho da metáfora.

2.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste capítulo, discutiu-se especificamente duas teorias consideradas importantes e que nortearão a análise dos questionários no capítulo 3. A Teoria das representações e a Análise do Discurso de linha francesa (ADF). O termo representação está presente em diversas áreas e centra-se seu olhar principalmente na psicologia social através do autor Moscovici (2003) que a apresenta como interdisciplinar e aponta para a relação indivíduo/sociedade. Esta representação é produzida em diversos meios como é o caso do Celin enquanto instituição.

Dentro de uma perspectiva representativa foram apresentados, nesse capítulo, termos como as **condições de produção**, partindo-se da premissa de que não existe separação entre o universo interno e externo do indivíduo, ou seja, quando alguém se posiciona em determinada situação, seja para emitir uma opinião numa determinada entrevista ou respondendo a um questionário, há uma espécie de reconstrução de determinado **objeto** através de um processo histórico que acompanha o indivíduo desde sempre. Este indivíduo não reproduz esse **objeto** passivamente, ao invés, ele o reconstrói. Essa abordagem, que tem como principal autor Moscovici (2003) da Psicologia Social, está presente também na Análise do Discurso que observa que o senso comum é capaz de nos levar a conceitos inimagináveis nas **condições de produção** de nossos discursos através do contexto sócio-histórico, ideológico segundo Pêcheux (1975).

Quanto a isso, não resta dúvida de que quando o aluno diz ser a França “*um país belo*”, a língua francesa “*uma nação rica e desenvolvida*” e os franceses como sendo “*antipáticos, frios, arrogantes, chiques e nacionalistas*”, com certeza esse aluno já ouviu isso antes em algum lugar e o reproduz segundo seu comportamento social, sua visão de mundo e estereótipo. E esse ato de reprodução do discurso é tratado por alguns autores como ‘**esquecimentos**’ ou ‘**memória**’ e esta por sua vez reproduz o eixo do **Interdiscurso**, do que está por trás das palavras, do contexto, de acordo com a ADF.

Ainda dentro da Teoria das Representações, Moscovici (2003) nos diz que para se chegar a uma representação de determinado **objeto**, o indivíduo deverá criar determinadas

imagens ou esquemas com seus significados em torno desse objeto para tentar entendê-lo, que o autor denomina de **objetivação** e **ancoragem** respectivamente. E o resultado dessa organização desemboca no **núcleo figurativo** ou **núcleo central** (ABRIC, 1996). Esse núcleo é estável e resistente a mudanças e está carregado de significados. Nesse sentido, para que haja uma mudança de comportamento do indivíduo, esta deverá passar por esse núcleo.

Uma vez discutido esses aspectos de natureza psicológica, Moscovici (2003), apresenta as dimensões de natureza social que são três: **à atitude, à informação e ao campo de representação**. A atitude do indivíduo diante de determinado **objeto**, positiva ou negativa. A informação que ele tem ou não de determinado **objeto** e como **campo de representação**, a imagem que ele tem deste objeto.

Em seguida, passou-se então a apresentar um breve histórico da Análise do Discurso e suas vertentes com suas três fases distintas: a AD-1, AD-2 e AD-3. Foi dito que a AD de linha americana centra sua visão no texto, enquanto que a ADF (análise do discurso de linha francesa), faz uma reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção do discurso e é justamente esta que irá permear as diversas etapas deste estudo. Neste caso porque a ADF considera o dizer e as **condições de produção** do indivíduo levando em consideração seu processo sócio-histórico, ou seja, levando em conta o sujeito e a situação dentro de uma perspectiva de **contexto imediato**, o momento do dizer e o **contexto amplo**, as informações obtidas anteriormente. Nas **condições de produção** do indivíduo, de acordo com determinados autores, não se pode esquecer a **memória** ou **interdiscurso** que é o momento em que o indivíduo já tem essas informações anteriores e tira suas conclusões e ao fazer isso, teremos o **intradiscurso**, o que se diz naquele momento em dadas condições. Esse discurso produzido pelo aluno de acordo com Orlandi (1986, p. 110), está carregado de **paráfrase (o já-dito)**, ou seja, aquilo que o indivíduo é capaz de (re)produzir, de retomar, de acordo com o senso comum. Discurso esse também envolto em **polissemia**, que é quando o indivíduo cria, reflete sobre a realidade. Neste caso, **sujeitos e sentidos** estão ideologicamente assinalados, o que certamente levará o indivíduo às **relações de poder**.

Num outro momento foi tratado, neste capítulo, a relação entre formação discursiva (FD) surgida na segunda fase da AD [AD-2] e formação ideológica (FI). A FD encontra-se inserida no **Interdiscurso**, e possui suas próprias regras de enunciação e definem com isso a natureza do discurso. Por outro lado, há que se considerar que todo discurso tem também um traço ideológico que são as FI. Cabe à Análise do Discurso (ADF) buscar o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos que são as regras de formação: os objetos

que aparecem, tipos enunciativos, conceitos e estratégias utilizadas e que possibilita a passagem da dispersão para a singularidade. E isso é obtido através da análise dos enunciados. É nesse sentido, que este capítulo se propôs a explicitar os conceitos da AD que estão voltados para o discurso, pois eles determinam um dos pontos de vista sob o qual analisarei o *corpus* deste trabalho.

E finalmente, sabe-se que **sujeito** é ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é histórico e contraditório, de uma liberdade sem limites e de uma submissão sem falhas. Tudo pode dizer, mas submetido à língua para sabê-la, para conhecer melhor essa língua. Esta é a forma-sujeito o **assujeitamento do sujeito**. O sujeito submisso, histórico e contraditório na produção do seu discurso, trazendo à tona considerações e sua efetiva referência entre a palavra e a coisa significada através da linguagem. Em razão do objetivo geral deste trabalho, há que se considerar a visão de mundo que os alunos trazem consigo para a sala de aula, assim como suas crenças e experiências de vida, que indiscutivelmente serão levadas em conta, pois estão incorporadas dentro de seus próprios discursos, conforme observa Bakhtin (1979): “...por trás de um [contexto], há sempre um sujeito, um universo de valores e uma visão de mundo”. Semelhantemente, Althusser e mais adiante Pêcheux, de acordo com Helena Brandão, (1995, p.37), consideram que o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, e pode-se afirmar que ele é uma espécie pertencente ao gênero ideológico, o que permitirá chegar à representação do “*exterior da língua*”.

Sendo assim, ao analisar a utilidade da representação da língua e cultura francesas no discurso dos alunos de francês do Celin para os estudos lingüísticos, apoiei-me em Helena Brandão (1995) que afirma que se passou a buscar a compreensão da linguagem não mais centrada somente na língua, que por si só é neutra, mas num nível extralingüístico, pela própria ligação entre as significações de um texto e seu contexto histórico; e, nestas condições, o que faz esta ligação entre o lingüístico e o extralingüístico é o discurso. O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é, portanto, o discurso. E com isso, constitui-se um rico *corpus* tanto para os estudos lingüísticos, nas mais diversas vertentes teóricas, quanto para estudos em outras áreas, pois além de se tratar de uma produção fortemente marcada pela linguagem, o discurso dos alunos se apresenta disperso, contraditório e cheio de significações; por trás dele aparecem os estereótipos e preconceitos dentro de suas representações de língua e cultura. O que será observado e analisado no capítulo posterior a este, além é claro, de se verificar se houve uma relativização da língua e cultura francesas ao longo do curso do Celin.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS.

C'est un peu un cliché je sais, mais je suis d'accord pour dire que les Français sont individualistes, c'est-à-dire qu'ils ne vous parlent pas spontanément, dans les soirées ils restent en petits groupes, il faut beaucoup de temps pour s'intégrer à un groupe, et en général, on y est introduit par quelqu'un.
Monica, brésilienne, artiste.¹

Como o ensino de línguas tem-se voltado ultimamente para questões interculturais, neste capítulo, subsidiado por dados extraídos dos questionários aplicados aos alunos de francês do Centro de Línguas e sua análise, procurei demonstrar se o curso de francês do Celin, que tem como um dos seus objetivos relativizar os estereótipos que os alunos têm da França, consegue efetivar esta proposta ou não. Interessar-se pela cultura do outro, estando aberto a novas possibilidades, acredito ser uma tendência atual. E para tanto, o exercício da alteridade é fator decisivo para se derrubar fronteiras e tentar criar um ambiente mais favorável no caminho da Interculturalidade.

Para tanto, num primeiro momento desse capítulo, serão abordados aspectos históricos da França e sua influência na sociedade brasileira. Nesse sentido, é interessante citar como exemplo a cidade de Petrópolis, um dos berços do império no Brasil; em seguida, será explicado como se deu a experiência com a coleta de dados, ou seja, os questionários aplicados em sala de aula, as observações e entrevistas através da pesquisa-ação etc. Num terceiro momento, serão analisados e interpretados os dados a partir dos questionários aplicados em aula desde 2004. Para tanto, decidi concentrar-me, sobretudo, nas questões abertas por considerá-las mais importantes e menos indutivas. Assim, serão analisadas as sentenças descritas pelos alunos de primeiro nível (francês I) e de último nível (francês Intermediário III) do Celin, podendo-se verificar se houve uma ampliação de França e cultura francesa por parte deles ao longo do curso. Para responder à hipótese desta pesquisa sobre a representação da língua e cultura francesas por parte desses alunos, e demonstrar se houve ou não relativização do estereótipo ao longo do curso de francês do Celin, tomo como base para as análises os conceitos de representação e estereótipo da Teoria das Representações (**condições de produção, objetivação e ancoragem, núcleo central ou figurativo** e as

¹ Depoimento de uma brasileira.

Disponível em: <<http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/stereotypes/index.cfm>>. Acesso em: 3 set. 2005.

naturezas social e psicológica do discurso) e da ADF (**condições de produção e interdiscurso; discurso e ideologia**), já vistos anteriormente.

Finalmente, apresento uma reflexão, sempre com base no corpus, sobre se houve ou não relativização no discurso dos alunos durante o período do curso de francês ou se simplesmente esse discurso não vai além de uma reprodução do estereótipo francês disseminado na sociedade brasileira. Neste caso, esta pesquisa pretende contribuir apontando algumas estratégias que levem nossos alunos a construir um olhar menos estereotipado, mais consciente da importância do outro nas relações interculturais.

3.1 O ESTEREÓTIPO SEGUNDO OS ALUNOS DE FLE DO CELIN

3.1.1 Apresentação do *corpus* e metodologia

A construção do instrumento de coleta de dados para este trabalho foi realizada em três etapas: 1) na primeira etapa, busquei uma aproximação do universo simbólico dos informantes no que diz respeito à relativização ou não do estereótipo francês através de observações realizadas em sala de aula: o que eles pensam da França, da língua francesa, da cultura e dos franceses ou como os imaginam. Neste sentido, Souza (1993) propõe, na investigação das representações sociais, que a *“reunião do material simbólico a respeito de um tema é uma fase em que mediante procedimentos menos sistemáticos, procura-se estabelecer um primeiro contato com a realidade psicossocial que se pretende estudar”*.

Em seguida, 2) iniciei a aplicação de questionários com diversas questões abertas e algumas fechadas do Francês I e Intermediário III para efeito de estudo comparativo sobre a representação da língua e cultura francesas desses alunos. Grosso modo, uma primeira leitura dos questionários confirmou que a maioria dos alunos informantes vê a França como um país desenvolvido, como potência cultural e econômica, país rico que faz parte do G-8 etc. Confirmou-se também a representação em relação à língua, à cultura e em relação aos franceses, que os alunos consideram românticos, chiques, arrogantes, antipáticos, xenófobos etc. A aplicação dos primeiros questionários ocorreu em março de 2004, iniciando-se assim, o processo de comprovação da hipótese desta pesquisa sobre a representação da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do Celin, e também a título de uma primeira experiência nesse nível.

Em um terceiro momento, 3) a aplicação dos questionários foi estendida, em 2005, às turmas de Francês II e III, pelo fato de que os primeiros níveis são os que apresentam maior probabilidade de estereótipos. Finalmente, devido ao número de respostas recorrentes, entendi que um estudo comparativo do Francês Nível I (início do curso) e Intermediário III (final do curso), já seria suficiente para buscar nas teorias da Representação e da ADF o aprofundamento necessário para dar conta da hipótese.

3. 1. 2 Estrutura do *corpus*

No início de 2005 foram aplicados cerca de 85 questionários para o francês I e 17 para o francês intermediário III. Cada um deles constava de 5 questões abertas e 4 fechadas (ver anexo 1). Iniciei, então, a categorização das questões abertas. Para tanto inseri dentro de um mesmo item as respostas mais frequentes desses primeiros questionários aplicados, aquelas consideradas como apresentando o mesmo significado ou certa semelhança. Depois, os dados obtidos foram tabulados pelo Departamento de Estatística da UFPR.

Para uma posterior aplicação de questionário, foram montadas 18 questões fechadas e somente duas abertas (vide anexo 2) para que eu pudesse trabalhar melhor na categorização dos dados. Nesta fase, os questionários, já melhor elaborados, constavam de dados mais abrangentes como: profissão, sexo, escolaridade etc. Além disso, foram incluídas várias perguntas a respeito de monumentos, culinária, esporte e imigração francesa. Ao iniciar a categorização, percebi a necessidade de reduzir a extensão do questionário que continha, dentro de cada item, vários subitens.

No decorrer da pesquisa, decidi pela não utilização desses dados na forma proposta pelo Departamento de Estatística, por serem de natureza quantitativa, pois a categorização desses dados coletados além de demandar um imenso trabalho de classificação, apresentava alguns furos nas respostas dos questionários. Assim, optei pela pesquisa qualitativa, ou ainda uma mistura dos dados, como o procedimento mais adequado para o trabalho em questão.

Por fim, apliquei nas turmas de Francês I, II, III e Intermediário III, alguns questionários reduzidos, constando apenas de seis questões abertas (vide anexo 3). Foram 21 alunos do sexo masculino, 11 do sexo feminino e um não respondeu ao questionário. A faixa etária da maioria estava compreendida entre 20 e 30 anos. A profissão que predominou, neste

caso, foi a Engenharia com 5 alunos, em seguida Ciências Sociais com 4; da pós-graduação, em geral, havia 8 alunos.

Assim, a partir dessa coleta de dados e dos textos teóricos sobre a representação, pesquisa empírica, métodos de pesquisa e análise do discurso, resolvi, então, acrescentar ao enfoque inicial do trabalho a questão da relativização da representação estereotipada da língua e cultura francesas ao longo do curso de francês. Desse modo, a metodologia consistiu em comparar as respostas dos alunos do francês I com as do francês intermediário III, no intuito de perceber em que medida o curso do Celin transforma as representações iniciais dos alunos.

3. 2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3. 2. 1 Análise e interpretação de dados à luz da Teoria da Representação.

Para o estudo do *corpus* (análise comparativa dos dados dos alunos de Francês I e Intermediário III), foram feitas algumas pesquisas em sala de aula, ora através da aplicação de questionários, ora através de entrevistas e pesquisa-ação, esta última, de acordo com o modelo de Nunan (1994) é uma categoria de pesquisa que envolve não só a investigação de um problema ou questão do âmbito da sala de aula, como também a tomada de um conjunto de atitudes objetivas que visam à modificação de práticas pedagógicas e à subsequente resolução do problema.

Assim, ficou definido previamente dia e horário para realização da pesquisa, mas sem que os alunos soubessem com antecedência para evitar o menor número de interferência em suas respostas. Nesse período, compreendi logo que para que este trabalho fosse mais abrangente e completo, seria necessário acompanhar os alunos desde a sua entrada no curso de Francês I do Celin até o último nível, o Intermediário III.

Passo a apresentar agora na tabela abaixo, alguns casos exemplares de alunos que através de suas frases declararam o que eles pensam, imaginam sobre a língua e a cultura francesas e sobre os franceses. E é justamente a partir dessas declarações que se fará a análise dos dados.

FRANCÊS I

Sobre a França e sua cultura	Sobre a língua francesa	Sobre os franceses
“país desenvolvido”.	“uma língua bonita, belíssima, melodiosa, encantadora”.	“pessoas de nariz empinado, arrogantes, extravagantes no vestir, frios, formais principalmente com os turistas e não possuem ‘jogo de cintura’ como no Brasil”.
“país bonito”.		
“rica nação”.	“a mais bela, sedutora pela sonoridade, de difícil aprendizagem e que precisa fazer ‘biquinho’ para falar”.	“vejo-os como seres humanos”; “nada contra”; “não tenho opinião”.
“desenvolvido culturalmente”.	“É uma língua como tantas outras, porém com traços semelhantes ao português”.	“Os franceses são acessíveis, parecem estar sempre apaixonados e sabem aproveitar os prazeres mundanos da vida”.
“País como qualquer outro”.	“importante para minha formação profissional”.	“Há um mito do povo ser carrancudo e fechado”.
“o que sei sobre a França provém de informações de um amigo que já esteve lá”.	“um povo latino como o nosso; procuro conhecer através deste curso”.	“Eu os admiro por serem amigos”.
		“Povo disposto a partilhar idéias, apesar de sua formalidade”.
“poucos conhecimentos”; “não tenho conhecimento algum”; “não conheço nada”; “nunca tive contato”.	“estive lá por três dias; visitei alguns pontos turísticos; as marcas e as grifes da França me chamaram a atenção; gosto muito de ouvir os franceses falarem a língua”.	“são preconceituosos, muito patriotas e nacionalistas, chiques, elegantes, fechados, orgulhosos, prepotentes, refinados, românticos, têm aversão ao inglês, mesmo sabendo falar a língua”.
“a França é uma potência mundial”.		“não são mais que seres humanos”.
“país de minorias étnicas como bretões, alsacianos e bascos, mas um povo que existe como tantos outros”.		“um povo latino como o nosso; procuro conhecer através deste curso”.
“berço dos grandes escritores, pensadores e filósofos”.	“acho uma língua normal, nem gay, nem bonita”.	“são educados, preservam seu patrimônio histórico, são xenófobos, bastante politizados, têm espírito revolucionário”.
“país belo, dos cosméticos, da moda, das artes, da culinária, de uma cultura muito rica”.		“são antipáticos, críticos e racistas”.
“país de grandes atrativos turísticos, de um patrimônio histórico e cultural incrível e com universidades de renome”.		“Pessoas muito elegantes com grande universo cultural, bastante educados, apesar de ouvir dizer o contrário”. “são antipáticos, arrogantes e racistas”.

		<i>“Vejo-os como seres humanos apenas”. “Tenho a impressão de que são arrogantes, porém não acredito que o são de fato”.</i>
		<i>“Um povo latino como o nosso, procuro conhecer através deste curso”.</i>
		<i>“São um pouco esnobes, mas sei que faço um juízo equivocado”; “São pessoas como nós e o resto do mundo”.</i>
		<i>“são educados, mas ao contrário do que pensava não se vestem bem”.</i>
		<i>“Tenho a impressão de que são arrogantes, porém não acredito que o são de fato”.</i>
		<i>“Pessoas muito elegantes com grande universo cultural, bastante educados, apesar de ouvir dizer o contrário”.</i>
		<i>“Não gostam de falar outra língua (acho isso um erro)”.</i>

**FRANÇÊS
INTERMEDIÁRIO III**

Sobre a França e sua cultura	Sobre a língua francesa	Sobre os franceses
<i>“país bonito”.</i>	<i>“de similitudes com o português, com o inglês; língua bem elaborada e complexa, difícil de aprender e falar”.</i>	<i>“interessantes, mas um pouco frios”.</i>
<i>“trata-se de um país com problemas parecidos com os nossos (desemprego, pobreza, poluição), porém com algumas vantagens por ser de primeiro mundo”.</i>	<i>“língua rica, belíssima, encantadora, porém complicada para aprender”.</i>	<i>“um povo fechado, altamente receptivos quando há mais intimidade e quando estão entre conhecidos”.</i>
<i>“é um país rico, de tradições e boa cultura geral”.</i>	<i>“agrada-me estudar francês”.</i>	<i>“pessoas apaixonadas por vinhos, queijos e perfumes”.</i>
<i>“a França é tudo de bom, aprecio a beleza do país, a língua, mas não a arrogância do povo”.</i>	<i>“muito charmosa, facilita o aprendizado por ser uma língua latina”.</i>	<i>“num primeiro momento são simpáticos se tentarmos falar francês e não inglês”.</i>
<i>“a França é linda, apesar de não conhecê-la, onde se pode encontrar ótimos vinhos e queijos”.</i>	<i>“língua maravilhosa, porém difícil; uma das mais bonitas e ricas dentre as línguas ocidentais”.</i>	<i>“um povo arrogante, com hábitos esquisitos, mas não perdem o charme e a elegância”.</i>
<i>“país interessante, muito bonito, tem seu patrimônio e sua história preservados mesmo com o atual desenvolvimento”.</i>	<i>“...de difícil aprendizagem, com uma sonoridade agradável”.</i>	<i>“ouvi dizer que os parisienses são orgulhosos e antipáticos; conheci franceses de Marseille e Toulouse e os achei muito legais”;</i>
<i>“minha opinião é a melhor possível”.</i>	<i>“língua muito charmosa, facilita o aprendizado por ser uma língua latina, embora existam muitos sons com os quais os brasileiros não estão acostumados”.</i>	<i>“não são simpáticos”.</i>
<i>“o país é maravilhoso”</i>	<i>“língua de sonoridade bela: leve, suave, poética... suas construções gramaticais são muito ricas”.</i>	<i>“parecem simpáticos, apesar de um pouco frios”.</i>
<i>“país riquíssimo culturalmente”</i>		<i>“são auto-centrados demais”.</i>
		<i>“vejo-os como pessoas”</i>

O que se observa no quadro do Francês I, na verdade, é uma tendência à relativização em alguns casos, ainda que não represente a maioria; em outros, alguns relatos mostram o que aluno ouviu dizer, como também sua opinião discordante em relação ao que lhe foi passado: *“Tenho a impressão de que são arrogantes[os franceses], porém não acredito que o são de fato”*; *“Pessoas muito elegantes com grande universo cultural, bastante educados, apesar de ouvir dizer o contrário”*. Ou ainda este depoimento em que o aluno entende que sua forma de avaliar não é correta: *“São um pouco esnobes, mas sei que faço um juízo equivocado”*. Ou este outro, em que o aluno reconhece que há uma representação estereotipada negativa e preconceituosa sobre a língua francesa: *“acho uma língua normal, nem gay, nem bonita”*. Quanto aos termos *“gay”* e *“bonita”*, o aluno se posiciona aqui apontando que os estereótipos mais comuns sobre a língua francesa são esses, porém ele parece não concordar com isso ao afirmar ser uma língua normal.

Verifica-se aqui, deste modo, que esses alunos parecem em alguns momentos compatilhar do senso comum descrito por Rubem Alves (2003), que diz que o mundo de cada um parece sempre lógico do seu ponto de vista, assim como demonstra também que estamos diante de sujeitos fragmentados e contraditórios de acordo com Hall (2005). Porém, em outros momentos, isso não acontece. Entretanto, se por um lado estes alunos não chegam a relativizar o estereótipo, por outro, aparece o não-estereótipo em suas declarações, visto que não é uma crença rígida como nos moldes dos autores Moscovici (2003) e Abric (1996), que seria o pensamento único, estabelecendo características rígidas sobre pessoas, fatos ou eventos. E neste caso, o sentido da frase ou da palavra dentro do discurso não está nela mesma, mas encontra-se dentro das **condições de produção** do aluno, bem como do que ele traz na memória do seu discurso no momento em que responde ao questionário. Mais adiante, retomarei esta frase para analisá-la sob uma outra perspectiva.

No depoimento *“Eu os admiro por serem amigos”*, aparece uma representação mais positiva, diferente da anterior. Estas frases foram aqui destacadas pela sua diversidade de opiniões em relação às outras da pesquisa, porém elas não representam o que a maioria dos alunos pesquisados pensa a respeito da língua e cultura francesas.

Como já foi dito antes, os estudos sobre representações sociais são bastante amplos, e isso se deve ao fato de que eles são realizados em diversas áreas, com suas diferentes tradições de pesquisa, em que o próprio conceito do que venha a ser representação encerra em si uma complexidade que lhe possibilita ser analisada sob vários olhares, de natureza psicológica ou social. Como lembra Spink (1993, p. 90), *“é consenso entre os pesquisadores*

da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais têm que ser sempre referidas às condições de sua produção”.

Da mesma forma, para a ADF não é o dizer ou a intenção de quem produz o discurso que faz aparecer a representação estereotipada e sim as **condições de produção** dentro de um contexto específico, ou seja, as relações que o aluno estabelece e mantém com sua memória que são remetidas nesses discursos, pois os sentidos não estão nas palavras por elas mesmas, mas vão além delas. Exemplo disso está no fato de um determinado aluno declarar que os franceses “*são educados, mas ao contrário do que pensava não se vestem bem*”. Aqui, considero que o aluno demonstra ter uma impressão mais positiva dos franceses, por um lado e, por outro, ele passa a ter uma outra noção do referencial. É interessante observar que sua concepção de que os franceses são educados, não mudou; sua representação, que acredito ser positiva, permaneceu neste caso. Porém, o que alterou, acredito eu, foi de sua visão mais positiva – vestir-se bem, para uma visão mais negativa – não se vestem bem. Essa declaração traz consigo uma **ideologia** que a sustenta: a idéia de que todo francês é chique e por isso se veste bem. É interessante observar, que alguns professores incorporam este estereótipo do chique, do vestir bem de modo tão extravagante que dificilmente o aluno terá outra visão do nativo francês que não essa.

Neste trecho a seguir, um aluno afirma que os franceses “*Não gostam de falar outra língua (acho isso um erro)*”. Será que todos os franceses são assim? De onde vem esta afirmação? Que discurso estaria determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico? De fato, os franceses de certo foram e ainda são um pouco resistentes ao estrangeirismo e isso se explica por que falar francês estava na moda na época do Classicismo francês em que se pode destacar, por exemplo, a criação das academias financiadas e reguladas pelo rei Luiz XIV; o salto alto foi criado por ele, assim como as regras da língua e talvez seja por isso que os franceses são tão afeiçoados a sua língua, e se impõem como tal ao estrangeiro. Devido ao processo de globalização, isso também está mudando. Em Paris, os garçons, hoje em dia, só querem falar em inglês.

Mais uma vez, **as condições de produção** tanto para a teoria das representações quanto para a ADF estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos, o que faz com que o aluno se posicione ora de um jeito, ora de outro em relação ao que já ouviu dizer anteriormente. E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia. Segundo Bhabha (2004), isso tem a ver com a gama heterogênea das ideologias e valores sócio-culturais que constituem qualquer sujeito – o que

ele chama de “terceiro espaço”. Essa gama de elementos lingüísticos e culturais contraditórios e conflitantes interage e constitui o hibridismo que por sua vez são uma ameaça à autoridade cultural, subvertendo o conceito de origem ou identidade pura da autoridade dominante através da ambivalência criada pela negação, variação, repetição e deslocamento. É também uma ameaça porque é imprevisível.

Portanto, por ser a identidade do indivíduo fragmentada, - fato que sempre ocorreu, mas sobre o qual não se falava - composta não de uma única, mas de várias identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2005), é que o aluno consegue fazer as afirmações citadas acima. Ele mostra o que ocorre no senso comum e se posiciona contra, como é o caso de “gay” x “bonita” sobre a língua francesa. Mas não chega a fazer uma reflexão a respeito. Isso pode significar para o professor tentar entender o processo em que se dá essa identidade fragmentada, esse sujeito com um discurso ambíguo, com uma representação organizada de diversas formas. O professor, então deverá estar consciente disso para poder problematizar os estereótipos dos alunos através da seleção de atividades procurando-se discutir em sala de aula uma alternativa para tentar relativizar essa visão do senso comum.

Quando o aluno se refere à língua francesa como sendo “*a mais bela, sedutora pela sonoridade, de difícil aprendizagem e que precisa fazer ‘biquinho’ para falar*”, de acordo com a teoria das representações (SPINK, 1993, p. 90), a representação reconstitui, nesse caso, os elementos de ambientes universais através das **condições de produção** nos quais o comportamento terá lugar. E a partir desse ambiente, o da sala de aula que é único e momentâneo, o aluno reproduz o discurso que ele ouviu anteriormente, tira conclusões, posiciona-se. Este aluno não está reproduzindo esse discurso passivamente; na verdade o que ele faz aqui é uma reconstrução de um determinado **objeto** ou memória discursiva que já se encontra no ambiente local e que está culturalmente construída. Ao representar esse **objeto**, o aluno pode torná-lo familiar e presente se este se encontra distante e até mesmo ausente. E em seguida, este **objeto** passa a se relacionar com **outros objetos** que já fazem parte do nosso universo interior e com isso há uma troca de propriedades em que se apodera de conceitos pré-estabelecidos - “**os outros objetos**” - como é o caso dos estereótipos.

Na frase acima, o que o aluno faz é repetir um discurso que sempre está retornando, que já existe, que já foi dito antes e vem reaparecendo ao longo do tempo. Assim, além desse aluno repetir determinado discurso, já ouvido anteriormente, ele também se apodera do seu próprio discurso ao responder o questionário. Esse discurso, passa a ser “**o objeto**” produzido

no momento da ação, o ambiente da sala de aula ou contexto imediato, único e exclusivo. Neste caso, de acordo com a teoria da representação (ideologia, condições de produção, imaginário etc.), a figura ou imagem se confunde com o sentido, e o **objeto** - destacado e duplicado, passa a ter um sentido que se integra ao universo. Ou seja, o aluno é capaz de ter uma imagem, uma idéia de algo que está representado no mundo. Essa imagem, em que figura o conceito do que seja a França ou do que seja a língua francesa, poderá determinar um sentido geral do país ou da língua segundo a visão de mundo do aluno; esse sentido é **objetivo** quando concreto e **ancorado** nas informações obtidas anteriormente. E por sua vez, eu enquanto professor, também interpreto esse momento, dando sentido às palavras desse aluno, de acordo com a minha visão de mundo, meu contexto sócio-histórico e minha ideologia. Faz parte da minha interpretação o contexto imediato da sala de aula, pois eu interpreto o **“objeto”** que o aluno reconstrói naquele momento específico e não em outro. Com isso, entre meu ato de interpretação do **“objeto”** nas condições de produção do aluno e seu contexto histórico, sua cultura, sua ideologia e a minha, dentro do lócus de enunciação, segundo Bhabha (2004, p.119) é que aparece o “terceiro espaço” que pode ser imprevisível, deslocado, repetido e variado – que não é homogêneo, nem fechado e que problematiza o **“objeto”** e está ancorado pelas informações anteriores, o contexto sócio-histórico-ideológico.

Para Moscovici (1978, p. 289), a representação tem origem na **objetivação** e na **ancoragem**. Quando um aluno do francês III revela que *“a França é linda, apesar de não conhecê-la, onde se podem encontrar ótimos vinhos e queijos”*, esses conceitos passam para esquemas ou imagens concretas; e pela generalidade de seu emprego se transformam em reflexos do real, pois passam a ter valor de verdade segundo o próprio aluno que está apoiado pela **ancoragem** e sua rede de significações, em torno do que foi dito, relacionando assim este **objeto** a valores e práticas sociais. A representação passa então a se enraizar socialmente e se integrar cognitivamente no sistema preexistente e se transforma nesta relação enraizamento-integração, insere-se no pensamento constituído e que terá como resultado o **núcleo figurativo**, e este por sua vez será capaz de orientar percepções e julgamento sobre a realidade.

Portanto, para compreender, intervir, modificar ou relativizar determinada representação estereotipada com relação aos comportamentos determinados no discurso dos alunos do Celin, e com o objetivo de provocar mudanças em uma representação social e, portanto, nas práticas de sala de aula, só se terá êxito - principalmente no que diz respeito à estabilidade e consistência – quando se chegar a um trabalho no sentido de descrever, analisar

e compreender como uma determinada representação está organizada. Para isso, é preciso antes de tudo penetrar no **núcleo figurativo** (Moscovici, 2003) ou **núcleo central** de acordo com Jean-Claude Abric (1996) ou ainda o que está presente no **Interdiscurso**, segundo a ADF, e sendo assim, ele não só aparece como a parte mais sólida e estável da representação, como também é dele que depende o significado do que seja representação. E como penetrar nesse **núcleo figurativo ou central** dos alunos? Tentando entender o processo da representação estereotipada que recusa a diferença do outro negando o próprio processo relacional da construção da identidade, que nega o jogo da diferença, que simplifica e representa uma falsa realidade e, com isso, nega a necessidade da alteridade e do hibridismo na construção da identidade, pressupondo que haja identidades puras, não-híbridas. (Bhabha, 2004, p.123).

Tal processo é composto de proposições, reações e avaliações que integram a representação e organizam-se de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. São três as dimensões que orientam a produção dos sentidos de Moscovici (2003) nas quais o indivíduo se insere dentro de um grupo. Tais dimensões referem-se: **à atitude, à informação e ao campo de representação**, conforme já apresentado no cap. 2, p.44.

1) **A atitude** corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável ao **objeto** de representação, ou seja, ter um posicionamento positivo ou negativo em relação à língua e cultura francesas. Exemplo disso, como aspecto positivo, a França aparece segundo o depoimento dos alunos do Celin como *“país belo, dos cosméticos, da moda, das artes, da culinária, de uma cultura muito rica”*; quanto ao aspecto negativo, eles afirmam que os franceses *“são antipáticos, arrogantes e racistas”*.

2) **A informação** se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do **objeto**. E neste caso, há alunos que se expressam emitindo suas opiniões a respeito do **objeto** de estudo de uma forma mais evasiva, menos comprometida ou por não quererem dizer, ou ainda por desconhecimento, pois simplesmente declaram ter em relação à França: *“poucos conhecimentos”*; à língua francesa: *“não tenho conhecimento algum”*; *“não conheço nada”*; *“nunca tive contato”*; aos franceses: *“vejo-os como seres humanos”*; *“nada contra”*; *“não tenho opinião”*.

3) **O campo de representação** remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do **objeto**. É especificamente a representação que eles têm da França, da língua francesa e dos falantes desta língua.

Exemplos: “*país desenvolvido*”; “*uma língua bonita, belíssima, melodiosa, encantadora*”; os franceses: “*são educados, preservam seu patrimônio histórico, são xenófobos, bastante politizados, têm espírito revolucionário*”. Estas três dimensões fornecem uma visão global do conteúdo e sentido da representação social.

Na verdade, de acordo com Moscovici (2003), o contexto onde são elaboradas as representações apresenta três características básicas:

a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas. Exemplo disso: “*Os franceses são acessíveis, parecem estar sempre apaixonados e sabem aproveitar os prazeres mundanos da vida*”. Em comparação com a dimensão da **atitude**, esta parece ser melhor embasada e melhor posicionada do que aquela. Aqui há aspectos comuns com a dimensão da **informação**.

b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, ou em entrevistas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza, como nesta frase: “*Tenho a impressão de que são arrogantes, porém não acredito que o são de fato*”. A dimensão da **informação** que também é evasiva, desconhecida, se iguala aqui à característica da inferência que pode conter uma informação incerta e também desconhecida.

c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito. Tais condições se refletem no cognitivo, levando o sujeito, independentemente de seu nível cultural, a utilizar lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade com base em contigüidades espaciais ou temporais, valores e intenções; a chegar a uma conclusão sem reflexão como demonstram nestas frases: “*rica nação*”; “*berço dos grandes escritores, pensadores e filósofos*”; “*país bonito*”; “*uma língua bonita, belíssima, melodiosa, encantadora*”; os franceses “*são educados, preservam seu patrimônio histórico, são xenófobos, bastante politizados, têm espírito revolucionário, são preconceituosos, muito patriotas e nacionalistas*”. Pode-se fazer aqui um paralelo

com a dimensão do **campo de representação**, que remete ao aspecto preciso, ao foco do objeto em questão.

De fato, isso se constata na resposta dos questionários dos alunos de francês do Celin em vários momentos. Todas as três características citadas acima - **dispersão das informações, pressão para a inferência e foco sobre determinado ponto de vista** - estão presentes nas respostas aos questionários. Apesar disso, a questão da teoria das representações não deve ser vista como algo acabado e capaz de sanar todas as dúvidas a respeito.

Ao longo de quase três décadas, muitos outros pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento dessa teoria. Diante da pesquisa de Jean-Claude Abric (1996) sobre as influências das representações no comportamento em que se desenvolve o conceito de **núcleo central** e, tendo como base a matriz conceitual proposta por Moscovici (2003), o **núcleo central** é definido como o(s) elemento(s) em torno do qual uma representação estrutura-se e organiza-se enquanto sistema de significado.

O **núcleo central** seria a base comum das representações que por sua vez seriam determinadas pelas condições históricas partilhadas por um grupo, ou seja, o conhecimento anterior que o aluno teve a respeito de algo, o que já foi dito antes a respeito de alguma coisa e que tal aluno foi capaz de reproduzir, de trazer à memória, aquilo que está no senso comum, o **Interdiscurso** (segundo a ADF). Como nestes exemplos dos alunos do Celin sobre a França e a língua francesa: *“berço dos grandes escritores, pensadores e filósofos”*; *“país de grandes atrativos turísticos, de um patrimônio histórico e cultural incrível e com universidades de renome”*. *“Embora seja uma língua latina, sua estrutura e fonética são diferentes das demais”*.

Para a ADF, se as **condições de produção** dos alunos num sentido amplo forem consideradas pelas suas experiências de vida, seus contatos com outras pessoas, a influência da mídia em seu cotidiano etc., ter-se-á o contexto sócio-histórico-ideológico no quais esses alunos se encontram e fazem referência como nos casos: *“língua muito charmosa, facilita o aprendizado por ser uma língua latina, embora existam muitos sons com os quais os brasileiros não estão acostumados”*. *“Um povo latino como o nosso; procuro conhecer através deste curso”*.

Estes alunos sabem ser o português, sua língua materna, derivada do latim tanto quanto o francês, que neste caso representa o núcleo figurativo. Esse **núcleo** é importante pelo papel que assume na organização das idéias e na compreensão de uma representação, o que

faz esta representação ser estável e resistente a mudanças, garantindo assim sua continuidade e permanência. Apesar de contar com algumas exceções, como se pode notar nesta opinião expressa de um dos alunos sobre os franceses: *“Povo disposto a partilhar idéias, apesar de sua formalidade”*. Em resumo, tanto os aspectos do âmbito psicológico, visão de mundo compartilhado, quanto os do âmbito social, natureza e grupo a que pertencem, são relevantes para o estudo das representações em sua produção, buscando relacionar as interações sociais, o elemento simbólico, o objeto, o foco da representação em estudo e o comportamento do indivíduo, sua tomada de posição, sua interpretação do mundo em que vive.

Não se pode exigir que um pesquisador seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo da representação; o que ele pode fazer é acompanhar uma parte deste percurso, tendo em mente onde pretende chegar. Nesta pesquisa, apoiando-se na teoria das representações sociais, procurou-se investigar o conteúdo e o processo de construção das representações, que neste caso, vem antes de o aluno decidir estudar francês. Quando chega à sala de aula, o percurso está em fase de construção, ele pode estar ou não solidificado, estabelecido. Para tanto, essa representação poderá passar por uma atitude positiva ou negativa, dependendo de quais informações lhes foram passadas a respeito do assunto, ou ainda, o aluno pode não ter tido acesso a nenhuma informação a respeito, e neste caso, a representação, idéia ou imagem que ele tem da França não será a mesma em relação aos outros. E neste sentido, tanto o processo de **objetivação** quanto o de **ancoragem** articulam-se entre si, e desse modo, pode-se chegar a uma investigação orientada no sentido de apontar para as representações sociais envolvidas, como elas são estruturadas e como são produzidas e quais os significados destas representações para a produção, reprodução, transformação e recriação das práticas sociais. Através de uma discussão em sala de aula, trazendo à tona aspectos ligados à cultura do outro, é que se pode tentar passar pelo crivo do processo de transformação de uma visão estereotipada para uma visão mais relativizada, menos preconceituosa.

Só é possível verificar e analisar concretamente as representações que um indivíduo tem do mundo que o rodeia, se as considerarmos inseridas num discurso bastante amplo, onde as lacunas, as contradições e, conseqüentemente, a ideologia possam ser detectadas. Os exemplos abaixo ilustram isso: o primeiro deles diz respeito a um aluno que respondeu ao questionário aplicado em sala sobre a língua e cultura francesas dizendo que *“o que sei sobre a França provém de informações de um amigo que já esteve lá”*; isso demonstra, de certo modo, uma **informação** que ele obteve, mas não deixa de ser também uma **lacuna** a respeito

de uma noção mais próxima do que seja este país. Por mais que este amigo lhe diga o que seja a França, ainda assim, este aluno terá apenas uma noção do país, justamente por não ter estado e nem vivido lá. Portanto, ele tem um imaginário sobre o país e sua representação de França foi influenciada por seu amigo. Obviamente, este aluno não saberá tudo sobre a França, nem estando lá, por exemplo, porém, podemos dizer que sua visão de mundo estereotipada poderá ser relativizada caso venha a conhecer a França.

Quanto à **contradição**, um aluno respondeu que *“a França é uma potência mundial e que os franceses não são mais que seres humanos”*, dando a impressão de que não tinham nada de especial em relação a outros estrangeiros. Sendo assim, a **contradição** poderia residir no fato de que o conceito que este aluno tem da França leva a supor que ele reconhece a importância desse país no cenário internacional; mas, por outro lado, ele faz questão de deixar claro que os habitantes desse país não têm nada de especial com relação a outros tantos povos. Qual seria, então, o fator responsável pela “potência” da França no mundo atual? O pesquisado não diz nada a respeito. Como também não deixa muito claro o que ele entende por *“não são mais que seres humanos”*. Posso entender aqui que os franceses são como qualquer outro povo. Poder-se-ia pensar, então, que o aluno em questão não mantém um estereótipo dos franceses no sentido de considerá-los superiores, mas em relação à França, eles a consideram uma potência mundial. Eis aí a **contradição**.

Continuando, deve-se levar em conta um fato que ocorre frequentemente nesses discursos e que pode aparecer como um processo reprodutor e reforçador induzido pela própria mídia, como é o caso deste trecho que fala sobre os franceses, extraído de um dos questionários de um aluno de francês I: *“De acordo com o que aparece nos jornais e TV [os franceses] são apresentados como orgulhosos de sua nacionalidade e esta nacionalidade é conservadora; [eles] têm a tendência a universalizar valores como A Declaração dos Direitos Humanos”*.

Neste exemplo acima, é possível estabelecer uma relação macro e micro na discussão dos resultados, ou seja, do mais amplo, universal e, neste caso, os franceses aparecem como aqueles que universalizam valores, para o mais específico, são os franceses orgulhosos de sua nação, e de sua nacionalidade, delimitando suas fronteiras, sem perder de vista nem submeter as duas dimensões ao predomínio de uma ou outra. Isto causa uma impressão de contradição: os franceses aparecem como o povo dos direitos universais e ao mesmo tempo, defendendo suas fronteiras. Esses dados conduzem-nos a algumas reflexões sobre o significado dessas representações no contexto do ensino de línguas em geral.

Quando o aluno vem para a sala de aula, em geral faz uma seleção prévia daquilo que vê, lê e ouve dos diversos canais de comunicação que permeiam sua vida. Esta seleção se estrutura historicamente, socialmente e isso não é diferente em relação à aprendizagem de LE, pois seu modelo de representação já está pronto, já foi construído previamente, como neste trecho: *“Há um mito do povo [francês] ser carrancudo e fechado”*. É interessante observar aqui como, de acordo com o conceito de representação, as relações entre o que existe no mundo se dão por similitude, então o que é visto e reconhecido tal como o mundo empírico apresenta, através do tato, do olhar etc., não se dá mais da mesma forma, pois a noção de realidade passou a ser enganosa, fictícia. A partir de então, as coisas passaram do plano do real, o das representações, para o plano das classificações, onde da ausência nasce o real (MOSCOVICI, 2003). Assim, o **objeto** não precisa mais estar presente, a própria imagem o substitui, como no exemplo acima em que se acredita no mito do povo francês de ser *“carrancudo”* e *“fechado”*.

E esta imagem que se faz do povo francês conduz para a questão do estereótipo que é relevante para os estudos de LE, pelo fato de estar presente em todas as línguas e culturas, e que pode ser visto de duas maneiras, como nos revela aqui Maddalena de Carlo (1998, p. 86):

vemos estereótipos como algo negativo quando o sujeito mesmo tendo conhecimento do outro ainda o reduz a uma simples representação simbólica, ignorando suas particularidades e sua própria cultura, ou o vemos como um fenômeno natural ao homem; é a maneira que o indivíduo encontra para apreender as informações do mundo.

Considero que o fato de a grande maioria dos alunos de francês perceber a língua francesa como bela, melodiosa etc. e a França como um país desenvolvido, belo, nação rica, pode ser uma representação simbólica que ignora, por falta de conhecimento, suas particularidades e acha isso natural conforme Maddalena de Carlos (1998). Isso irá depender de que maneira esse aluno se posiciona diante da aprendizagem de FLE, porém mais do que isso, esta visão pode ou não fazê-lo prosseguir estudando a língua dependendo de sua motivação e seus objetivos.

No entanto, com relação aos franceses, a representação estereotipada negativa se sobressai com maior evidência, apesar dos estereótipos também positivos. E é a partir destes estereótipos é que se estabelece a relação com a cultura do outro: *“pessoas de nariz empinado, arrogantes, extravagantes no vestir, frios, formais principalmente com os turistas e não possuem ‘jogo de cintura’ como no Brasil; são xenófobos, bastante politizados, têm espírito revolucionário, preconceituosos, muito patriotas e nacionalistas, chiques, elegantes,*

fechados, orgulhosos, prepotentes, refinados, românticos, têm aversão ao inglês, mesmo sabendo falar a língua; são antipáticos, críticos e politizados". Os pesquisados (os alunos neste caso) parecem reproduzir e reforçar o discurso² que aparece em vários momentos e por vários meios na sociedade brasileira. De fato, para a psicologia, diante da quantidade de informações a que são submetidos, estes alunos tendem a agrupar **os objetos**, neste caso a representação da língua e cultura francesas, em categorias que permitem melhor interação e controle, dentro da interpretação e do valor designado aos estereótipos num determinado ambiente, numa determinada realidade. Assim, o preconceito social passa a ser descrito como categorias, que operam de forma similar a qualquer outro sistema. (BARBERÁ, 1998, p. 91).

Em outra afirmação, o aluno revela que a língua francesa "*É uma língua como tantas outras, porém com traços semelhantes ao português*". Querendo dizer, neste caso, que a língua francesa não tem nada de especial em relação às outras ou demonstrando talvez uma certa indiferença em relação ao que se ouve dizer da língua. É interessante observar que, em determinado momento ele relativiza o seu discurso colocando o francês num pé de igualdade em relação às outras línguas e mostrando que o que pode diferenciá-la é sua estrutura, que como o português, tem sua origem no latim.

Numa análise de nível cognitivo, o estereótipo pode ser entendido através da percepção e compreensão da realidade do indivíduo que o estabelece e, De Carlo (1998) considera que este é um "*résultat d'un processus cognitif*", uma visão que leva em conta o valor de julgamento. Porém, num nível mais psicológico, o que se leva em conta é o contexto social, onde as relações não são puras. Neste caso, cada aluno apresentará uma realidade subjetiva e no encontro com a outra cultura colocará seus valores em questão. Não podemos nos furtar ao esquecimento de que o aluno de francês tem seu contexto sócio-histórico e que por isso :

la connaissance est inévitablement anthropocentrique en opposition aux autres, l'autre est défini sur la base de sa diversité: pour ceux qui occupent un espace proche du nôtre, nous utilisons le stéréotype dévalorisant, pour les cultures lointaines, nous avons plutôt tendance à utiliser le stéréotype de l'exotisme (DE CARLO, 1998, p. 86).

Cabe aqui observar, num processo inverso, o fato de sermos vistos por diversos povos europeus como "*país exótico*" e enquanto isso nossos alunos utilizam-se de "*um estereótipo*"

² Aqui, entende-se discurso como efeito de sentido, pois é no discurso que se configura a relação entre língua, cultura e ideologia. Vale lembrar que, para cada momento em que se dê uma investigação, o discurso produzido em sala de aula é específico, isto é, será sempre diferente.

desvalorizante” ao afirmar serem os franceses: “*frios, antipáticos, e que têm aversão ao inglês etc*”. O fato de que nem todo francês é antipático, frio ou arrogante, deixaria talvez nossos alunos surpresos, desapontados, achando que estão lidando com uma situação irreal. Assim como, no Brasil, nem tudo é festa, carnaval, futebol e samba.

Contudo, para certos autores, mesmo tendo o estereótipo, esses dois aspectos, o cognitivo e o psicológico, a falta de conhecimento que temos em relação ao outro não é, necessariamente, negativa. Depende muito se esse olhar que temos em relação ao outro, ao diferente, é depreciativo ou não.

Neste processo, o choque cultural poderá nos trazer benefícios: “*É quase sempre com o choque cultural, com o que é diferente que aprendemos a nos ver melhor*” (CHEREM, 2004, p. 4). Desse modo, a experiência de alteridade não se restringe somente aos aspectos gramaticais e lingüísticos da língua, pois como já foi comentado anteriormente língua e cultura são indissociáveis e o estudante não pensará somente na língua em si e na cultura da língua estudada, e sim terá reflexões acerca de sua própria cultura e terá que se encontrar neste contexto, delimitar seus contornos, sua identidade.

De fato, é na língua indissociável da cultura que ocorre o encontro com o outro, ora a identificação, ora o choque e isso passa pela língua em classe. O aluno terá seu próprio choque e não precisa sempre passar pelo professor.

3. 2. 2 Análise e interpretação de dados à luz da Análise do Discurso.

<p>→ França: “<i>berço dos grandes escritores, pensadores e filósofos</i>”.</p> <p>→ Língua francesa: “<i>de similitudes com o português, com o inglês; língua bem elaborada e complexa, difícil de aprender e falar</i>”.</p> <p>→ Os franceses: “<i>são educados, preservam seu patrimônio histórico, são xenófobos, bastante politizados, têm espírito revolucionário</i>”.</p>

De acordo com as declarações acima, podemos dizer que **as condições de produção**, para a AD, poderiam se relacionar com o **interdiscurso**, ou seja, a memória do discurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, o já-dito, preestabelecido que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

E no cerne destas declarações está o **núcleo** que por sua vez gera e organiza os elementos e a natureza dos laços de uma representação (SÁ, 1996). Esta representação da língua e cultura francesas, por parte dos alunos do Celin, remete ao próprio histórico da França que hoje é vista como “*um país belo, desenvolvido, culturalmente rico etc.*” E ao mesmo tempo, com “*um povo frio, arrogante, chique, educado e romântico*”. Percebe-se como parecem ser contraditórias essas declarações e ao mesmo tempo tão próximas. Como língua e cultura são indissociáveis, considero essas declarações intrinsecamente relacionadas. Imagino que na mente dessas pessoas valores como beleza, elegância, cultura etc, só passam a existir em co-relação com frieza e arrogância. Afinal, não é isso que a mídia e nossa cultura colonizada mostram o tempo todo?

Porém se olharmos por outro ângulo, podemos perceber que o histórico da França e o fato de ser um dos países mais visitados hoje, cuja capital Paris é vista como chique, capital da moda, da culinária, dos perfumes, seus habitantes aos olhos do outro, podem parecer tão arredios, soberbos e resistentes ao que é estrangeiro; ao que possa invadir sua região, resistentes aos valores ditos “americanos”, para não desestabilizar uma ordem que já se estabeleceu de certo modo ou pelo fato de a França ter sido durante muito tempo referência cultural mundial e hoje ter perdido essa hegemonia. Pode até parecer que muitos franceses tomem esta posição, mas não quer dizer que todos são assim, isso depende muito de quem os vê (**os sujeitos**) e do contexto (**a situação**).

Sendo assim, as **condições de produção** da ADF compreendem os **sujeitos** e a **situação**. Num sentido estrito das **condições de produção**, temos o **contexto imediato**, o momento do preenchimento do questionário, do depoimento do aluno; num sentido amplo, o **contexto sócio-histórico, ideológico**, pode-se dizer que é tudo aquilo que o aluno traz consigo, o que ele ouviu e leu a respeito de alguma coisa, ou seja, sua visão de mundo, suas experiências de vida. Esta memória que ele traz consigo quando deve se manifestar de alguma forma, em determinada situação, faz parte da **condição de produção**, tudo o que o aluno já ouviu dizer a respeito de determinado assunto e do que é capaz de tirar conclusões. Quando o aluno se refere à França como o país “*berço dos grandes escritores, pensadores e filósofos*”, notadamente ele já ouviu isso em algum outro lugar ou leu a respeito, portanto ele já traz essa informação consigo previamente; o mesmo se dá quando eles se referem aos franceses que “*têm aversão ao inglês, mesmo sabendo falar a língua; são antipáticos, críticos e racistas*”.

Nos exemplos acima, o **contexto imediato** (que se encontra dentro das **condições de produção** da ADF) se dá num ambiente de sala de aula onde foram feitas as pesquisas,

entrevistas, apresentados os questionários. E por isso, é um ambiente específico de um momento único. **Os sujeitos** que fazem parte deste **contexto imediato** são os alunos (no momento da pesquisa, da entrevista, do preenchimento dos questionários), o professor (pesquisador ou não) e o momento da pesquisa. Também faz parte do **contexto imediato**, o fato de esta pesquisa ter sido feita sobre a França, a língua francesa e os franceses, e não sobre outro país. Por tudo isso, esse momento é único e não outro. A mesma pesquisa realizada em outro momento, no mesmo ambiente de sala de aula e com as mesmas pessoas, não sairia igual. Teríamos assim, outros posicionamentos a respeito de determinado assunto.

O contexto amplo ou sócio-histórico é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam de nossa sociedade, através das diversas informações, principalmente as veiculadas na mídia. Apresentar os conceitos, fazer associações, reforçar os estereótipos sobre língua e cultura desencadeia um processo que entra para **a história**, e assim como a produção de acontecimentos decorrentes, por exemplo, do uso da palavra *gay* que ao mesmo tempo em que pode estar associado a chique, delicado, refinado etc, pode também aparecer como associado a afeminado, feio, torto, desviante, desajustado, numa visão mais representativa estereotipada negativamente. É o caso do exemplo a seguir (*acho uma língua normal, nem gay, nem bonita*) em que emerge o imaginário que afeta **os sujeitos** em suas posições políticas. E o “*bonito*”, neste caso, pode estar relacionado ao melhor, ao dominador, ao hegemônico, ao burguês, à direita etc.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nesta perspectiva, ela é tratada como **interdiscurso**. Segundo Maingueneau (1993, p. 20), “*Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra. (...)*”. E é assim que este estudo se filia à AD-3. Cabe a ele, portanto, no dito de Foucault apud Brandão (1995, p.40) “*mostrar o jogo que [as contradições] jogam entre si; e mostrar como [o discurso] pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugaz aparência*”. E são nessas unidades de sentido, ou seja, nestes trechos descritos, que **a memória** tem seu papel fundamental, a *memória discursiva*, França, país da moda; Paris, cidade dos monumentos, dos perfumes. É este saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

O interdiscursivo disponibiliza dizeres: língua francesa como bela, sonora, romântica, parecida com o português, os franceses como sendo arrogantes, chiques,

xenófobos, cultos, etc. Esses dizeres afetam o modo como **o sujeito** significa em uma situação discursiva dada; tudo o que já se disse sobre isso, de certo modo, está significando no ambiente de sala de aula. Todos esses sentidos já ditos por alguém em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que foi apresentado pelos alunos em determinado momento. E, que pressupõe, entre outras coisas, a experiência de vida que eles têm: de que a França é chique e a língua francesa é bela e que os franceses são fechados. Informações anteriores da França, de Paris, da língua francesa e dos franceses são presentificados por esses enunciados, sem contar as questões de cunho econômico, cultural e político entre as nações ricas e pobres que criam verdadeiros abismos entre os povos, fato este, que acaba por trazer essa **memória**, esse discurso do senso comum, ao invés de rompê-la, colocando-se fora dela, falando com “*outras*” palavras. Tentando desse modo não compactuar com idéias e preconceitos que estão há muitos anos disseminados em nossa sociedade.

Em determinado momento, em duas turmas de Francês II (2º semestre de 2005/Celin) trabalhei com meus alunos, “os partitifs” (os partitivos). Para tanto, estudamos este assunto enfocando, principalmente, a culinária francesa, certos pratos típicos do país etc. Aproveitei o momento para pedir-lhes que apresentassem em forma de “*exposé*” (apresentação individual em classe) um prato típico de um país ou se preferissem, poderiam falar sobre um país francófono, que não a França. Eu, enquanto professor-pesquisador destas turmas, tentei sugerir-lhes (com certa intencionalidade) um trabalho oral para verificar o quanto de informações eles poderiam trazer para a sala de aula sobre a cultura de outros países como: Marrocos, Senegal, Argélia, Camarões, Guiana Francesa (neste caso território francês), Canadá (Québec), Bélgica, Suíça, Madagascar etc. Estas são culturas que habitualmente não aparecem em livros didáticos, tão pouco na mídia. Sendo assim, o meu objetivo era que eles ampliassem sua visão sobre língua francesa e cultura francófona.

Esses alunos trouxeram dados interessantíssimas sobre costumes, tradições e até mesmo variantes lingüísticas destes países. Porém, fato que me chamou bastante atenção foi que das duas turmas em questão, ou seja, cerca de quase 40 alunos, houve um aluno que falou justamente sobre a França, o que na verdade eu não havia pedido. No entanto, a minha expectativa com relação ao trabalho era de que se falasse de um país francófono ou, eventualmente sobre a França, a partir de um olhar menos estereotipado. Por exemplo: falar sobre as revoltas que ocorreram ultimamente, do conflito racial com os descendentes dos árabes e africanos. Pois bem, ao apresentar o trabalho, constatei que este aluno não

correspondeu a essas expectativas, repetindo um discurso que todos já estabeleceram a respeito da França, não trazendo nada de novo. Eu tinha, de certo modo uma expectativa com relação ao que seria apresentado, mas não aconteceu. O que ocorreu foi a repetição de um discurso comum na sociedade, do senso comum. Acontece que essa crença de que o aluno seja capaz de alcançar um modo objetivo (neutro, descomprometido, acima do bem e do mal) e superior (universal, mais abrangente e mais completo) de entender o mundo implica numa determinada percepção do que possa ser considerado como real e verdadeiro. JORDÃO (2006, p. 26). Por um lado, o aluno tem a sua própria maneira de se perceber existindo no mundo e eu a minha concepção de mundo que pode ou não coincidir com a dele. Imaginar que a minha verdade esteja mais próxima da realidade que a dele, é dizer que eu tenho acesso à realidade e ele não, ou seja, que eu sou o dono da verdade.

Este aluno pode até ter a mesma representação da língua e cultura francesas que a maioria da população: uma França chique, desenvolvida, país da moda, dos perfumes etc.; bem como da língua francesa, pois se ateu a falar da língua como uma das mais belas do mundo. Porém, esta é a percepção de realidade dele, é a relação que existe entre ele e sua realidade na sua concepção de mundo. O aluno mesmo reproduzindo o senso comum não o faz de uma forma objetiva e neutra. Ele interpreta a realidade a partir de sua experiência e da experiência de outros com quem teve contato. A realidade assim é determinada pela perspectiva de quem a constrói e a utiliza. Percebo que ser neutro diante da realidade é impossível. Sei que devo assumir aqui a responsabilidade por minhas escolhas que não são neutras e que minha visão de mundo e meus valores advêm de minhas relações com o mundo tal qual acontece com os alunos em questão. Portanto, tanto eu como meus alunos, enquanto sujeitos inseridos no mundo, temos nossas preferências, identificações e possibilidades. Neste sentido, o poder que exerço sobre eles no ambiente de sala de aula para que não seja arbitrário vai depender das relações estabelecidas entre ambas as partes a partir do uso que fazemos desse poder, ou seja, o poder concebido através de um processo dinâmico de produções de sentido possíveis, aceitáveis e que pode ter lugar também na sala de aula, desta forma não é algo que se possui, mas algo que se exerce ou pratica, de diferentes maneiras em diferentes contextos e esferas (Foucault apud Jordão, 2006). Portanto, a relação de poder construída culturalmente na visão de França, não nos isenta de termos uma representação, também não significa que não tenhamos uma visão crítica da realidade francesa. Depende da posição que tomamos. Em alguns momentos, seu discurso trazia efeitos de sentidos que são re-produzidos de acordo com o senso comum. Seu modo de se expressar deixava vestígios, pistas para que

eu pudesse perceber o seu dizer com sua exterioridade, suas **condições de produção**. Esses sentidos têm a ver com o que foi dito ali no ambiente de sala de aula, assim como o que não foi dito. Desse modo, segundo Orlandi (2003), as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele, do sentido.

Num outro momento, duas alunas da mesma turma apresentaram a ilha de Madagascar e disseram ser uma ilha “*exótica*”, cheia de atrações turísticas, com animais “*exóticos*”; foi apresentado, também por elas, expressões do dialeto malgache. Porém, em determinado momento, uma delas comentou: “*apesar de toda riqueza da ilha de Madagascar, ela é extremamente pobre principalmente em termos econômicos*”. Acontece que o parâmetro para medir a pobreza de um país, em termos econômicos muitas vezes é relativo. As alunas reconheciam a riqueza de Madagascar bem como o desfavorecimento econômico da Ilha. Comparando a ilha de Madagascar com a França, com o Brasil ou com a Somália, Etiópia, por exemplo, teremos várias situações. Acontece que, muitas vezes, por causa da questão econômica, não damos muita importância às riquezas naturais ou o patrimônio cultural de determinada nação. Outra questão também é o termo “*exótica*” tão difundido e que pode trazer consigo um sentido pejorativo. Os países de clima tropical são vistos como “*exóticos*” aos olhos de europeus e americanos, e isso dependendo do ponto de vista de quem vê, pode significar ver o outro de uma mais maneira mais estereotipada.

Desse modo, os estereótipos assim como os esquemas funcionam como lentes que filtram as informações, retendo, organizando e estruturando somente estímulos considerados concernentes à estrutura cognitiva. “*O resultado desta organização é um padrão perceptivo, o qual será utilizado como base para futuros julgamentos, decisões, inferências e previsões sobre o self*” (MARKUS, 1977, p. 64) e sobre os outros.

Nota-se claramente que na maioria das vezes os alunos de Francês Intermediário III não relativizam a sua visão estereotipada em relação à língua e cultura francesas. Pelo contrário, a impressão que se tem é de que o estereótipo negativo em relação ao povo francês é equivalente àquele dos alunos do Francês I. Mesmo que demonstrem um maior conhecimento em relação ao país e sua cultura, o estereótipo ainda assim pode ser percebido. Deste modo, o Celin parece não conseguir alterar o estereótipo desses alunos como se esperava.

Portanto, ao filtrar as informações recebidas de inúmeras fontes, os alunos não conseguem aprofundar-se melhor a respeito e mantêm-se sobre o superficial do que seja a

França e sua cultura. Por isso, esta visão padronizada, estereotipada serve como base não para se ter uma ampliação, uma reflexão sobre a língua e cultura do outro, ao contrário, estes esquemas servem para estabelecer julgamentos e reproduzir discursos pré-estabelecidos. Assim, segundo Bhabha (2004, p. 123), o estereótipo criado estabelece-se e as mesmas histórias discriminatórias sobre o outro acabam sendo repetidas inúmeras vezes tornando-se uma “fixação fixa” e inerte; isso porque ele rejeita o hibridismo e o dinamismo relacional da alteridade que está na base de qualquer identidade. Neste sentido, o autor revela que o estereótipo reage como a *mímica*, reforçando-se, criando “*uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos*” (BHABHA, 1994). A compulsão desse desencadeamento e a necessidade de criar outros estereótipos podem ser mais bem entendidas, em termos da fixação do estereótipo como mascaramento de uma falta (neste caso a não-supremacia do Brasil em relação à França em termos econômicos e sociais) que precisa ser mascarada a qualquer custo.

A Teoria da Representação irá mostrar nesse sentido que o indivíduo tem seus esquemas para enxergar o outro. Esses esquemas têm seus sistemas de significados dentro do **núcleo central** e os utiliza formando espelhos ou “máscaras” que refletem a imagem distorcida ou reduzida desse outro. Tal representação simbólica pode levar a um estereótipo ou preconceito se se ignoram as particularidades da cultura do outro.

A ADF nos revela que é nas **condições de produções do contexto imediato**, o da sala de aula, que o indivíduo revela o reforçamento ou fixação do estereótipo do outro. Mesmo tendo conhecimento da cultura do outro, ele se recusa a relativizar seu discurso e reage fazendo com que os estereótipos continuem a ser propagados na sociedade. Dentro dessas **condições de produção**, encontra o **interdiscurso** que faz esse reforçamento através da memória discursiva e desencadeada e propagada ao longo do tempo por diversos meios dentro do contexto sócio-histórico.

3. 3 RELATIVIZAÇÃO X ESTEREÓTIPOS; DISCURSO E IDEOLOGIA: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO DISCURSO DOS ALUNOS DE FRANCÊS INTERMEDIÁRIO III?

Comparar os alunos de Francês I com os do Intermediário III pode nos revelar que seus discursos trazem, na maioria dos casos, pouco conhecimento da cultura do outro e

mesmo assim o pouco que se conhece não é suficiente para se deixar de reduzir o outro através de uma visão simbólica que se tem do indivíduo. Relativizar o discurso pode requerer do aluno mudança de estratégia, posicionar-se e mesmo interpretar sem ignorar a cultura do outro segundo sua visão de mundo.

De acordo com já foi citado anteriormente, no discurso dos alunos de francês I, aparecem diversas impressões sobre a língua e cultura francesas, umas com estereótipo positivo, outras com estereótipo negativo. Dependendo da relação que o aluno tiver com esse estereótipo seguindo seus valores e recalques. Se analisarmos o discurso dos alunos do francês intermediário III, nota-se, que em determinadas frases, de acordo com a tabela da página 72, o aluno reproduz um discurso já presente na sociedade e nesse discurso aparece um estereótipo positivo sobre a França. Como, por exemplo, em: *“é um país rico, de tradições e boa cultura geral”*; *“país riquíssimo culturalmente”*; *“o país é maravilhoso”*; *“a França é tudo de bom, aprecio a beleza do país, a língua, mas não a arrogância do povo”*; *“país rico e desenvolvido”*; *“país bonito”*; *“a França é linda, apesar de não conhecê-la, onde se pode encontrar ótimos vinhos e queijos”*;

Em *“país interessante, muito bonito, tem seu patrimônio e sua história preservada mesmo com o atual desenvolvimento”*, o aluno tem uma representação positiva da França e reproduz um discurso que já existe na sociedade, que já foi dito antes. Na sentença: *“um lugar ótimo para morar (ao menos por um tempo)”*, não há aqui indicativo de representação estereotipada; dizer que a França é um lugar ótimo para se morar, ao menos por alguém tempo, não nos passa uma visão deslumbrada da França, nem tão pouco pejorativa. Parece-me ser apenas uma constatação dizer que a França é *“um ótimo lugar para se morar”* como qualquer outro país seria.

Em relação à língua francesa, em várias sentenças aparece uma representação estereotipada, vejamos estes casos: *“língua rica, belíssima, encantadora, porém complicada de aprender, característica comum às línguas latinas”*; *“língua maravilhosa, porém difícil”*; *“uma das mais bonitas e ricas dentre as línguas ocidentais”*; *“língua de sonoridade bela: leve, suave, poética... suas construções gramaticais são muito ricas”*; *“língua bonita e muito parecida com o português”*; *“língua muito bonita, com sonoridade, relativamente fácil por ser derivada do latim”*; *“idioma muito bonito, principalmente suas canções”*; *“agrada-me estudar francês”*; *“língua de difícil aprendizagem, com uma sonoridade agradável”*; *“muito charmosa, facilita o aprendizado por ser uma língua latina”*. Quando o aluno faz esse juízo de valor está pensando nos falantes dessa língua como possuidores de qualidades com as

quais ele se identifica em alguma medida. A única ressalva, seria por conta de a língua francesa ser parecida com o português, e isso, diversos alunos reconheceram pelo fato de ambas terem origem no latim. Inclusive, nas sentenças *“língua muito bonita, com sonoridade, relativamente fácil por ser derivada do latim”*; *“muito charmosa, facilita o aprendizado por ser uma língua latina”*, o aluno diz ser o francês relativamente fácil devido à semelhança com o português em sua origem.

Nestes exemplos abaixo do francês Intermediário III, temos diversas situações nas sentenças sobre os franceses: *“interessantes, mas um pouco frios”*; *“um povo fechado, altamente receptivo quando há mais intimidade e quando estão entre conhecidos”*; *“são simpáticos, porém pouco receptivos a quem fala inglês”*; *“são muito francos e diretos, são curiosos em relação a países “exóticos” como o Brasil”*; *“num primeiro momento são simpáticos se tentarmos falar francês e não inglês”*; *“parecem simpáticos, apesar de um pouco frios”*. Os alunos parecem ter dois tipos de representação estereotipada: positiva e negativa. De acordo com eles, os franceses são interessantes, simpáticos, mas um pouco frios. Será que não é o mesmo que acontece no sul do Brasil em relação aos curitibanos? São simpáticos, educados, mas são frios. O mesmo ocorre com as sentenças: *“são simpáticos, porém pouco receptivos a quem fala inglês”*; *“num primeiro momento são simpáticos se tentarmos falar francês e não inglês”*.

Na sentença: *“um povo fechado, altamente receptivos quando há mais intimidade e quando estão entre conhecidos”*; os franceses aparecem aqui como fechados, mas quando passam a conhecer o outro ou quando estão entre eles são *“altamente”* receptivos. Aqui a sentença caminha de um extremo a outro. Por que os franceses deveriam ser mais abertos e receptivos quando não conhecem o outro? E será que o fato de eles terem o hábito de cumprimentarem as pessoas dizendo *“bonjour”*, *“bonsoir”*, ou mesmo dizendo *“s’il vous plaît”* ou ainda agradecendo *“merci”*, *“merci beaucoup”*, não demonstraria, de certa forma, que eles são educados, isso por uma questão cultural? Nesta sentença: *“são muito francos e diretos, são curiosos em relação a países “exóticos” como o Brasil”*; em geral essa impressão que se tem dos franceses parece estender-se também a outros povos, principalmente os europeus.

Mais uma vez, considerando esta sentença, algo que já está bastante disseminado no mundo é chamar países tropicais de *“exóticos”* - que tanto pode ser positivo como negativo - e isso se estende para a culinária, moda, costumes, fauna e flora, etc. Assim como nós pensamos os europeus como um povo que vive em lugar frio, onde tem muita neve, eles, por

sua vez, nos vêem como “exóticos” no sentido de morarmos em lugar quente, com muito sol e praia. E isso é cultural e depende de como o indivíduo vê esse valor de exótico.

Em sentenças como: *“pessoas apaixonadas por vinhos, queijos e perfumes”*; *“são determinados, nacionalistas, críticos e altamente politizados”*, a respeito ainda dos franceses, aparecem estereótipos mais positivos, apesar de não se ter como afirmar que todos os franceses são apaixonados por vinho, queijos e perfumes; seria o mesmo que dizer que todo brasileiro é apaixonado por futebol, principalmente por causa da Copa, e pelo carnaval; não é bem assim que acontece. Nas sentenças: *“um povo extremamente preconceituoso”*; *“não são simpáticos”*; *“são auto-centrados demais”*; *“pelo que leio em revistas, considero-os racistas com relação aos imigrantes de suas ex-colônias”*; *“os franceses têm fama de antipáticos”*, aparece claramente a representação estereotipada negativa e inclusive com o respaldo da mídia que acaba reforçando estes estereótipos.

De acordo com a sentença *“um povo extremamente preconceituoso”*, que chega a ser depreciativa e nesta outra, ainda sobre o povo francês: *“um povo arrogante, com hábitos esquisitos, mas não perdem o charme e a elegância”*, é curioso perceber que os franceses são vistos aqui como “arrogantes” e “esquisitos” sem perder o “charme” e a “elegância”. A princípio parece ser uma sentença contraditória, mas se olharmos sob um outro prisma há dois aspectos a se considerar nesta sentença. O primeiro é que charme e elegância podem estar associados à França chique, dos cosméticos, da moda, dos perfumes etc. e por isso mesmo seus habitantes se vangloriam disso e se tornam arrogantes e até esquisitos num sentido mais depreciativo. Talvez possamos entender esse processo um tanto ambíguo como uma espécie de tradução cultural que de acordo com Bhabha (2004, p.127) significa que as histórias específicas e locais, muitas vezes ameaçadas e reprimidas, são inseridas nas “entrelinhas” das práticas culturais dominantes, mostrando claramente o hibridismo existente tanto na cultura brasileira como na francesa, neste caso não numa situação de colonizador e colonizado nos moldes do passado, mas em relação à dominação econômica e cultural mais ou menos como o que acontece hoje em relação aos Estados Unidos e Brasil, por exemplo. Desta forma, a ambivalência e o antagonismo verificados na sentença acima acompanham o ato da tradução cultural porque negociar com a *“diferença do outro”* revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos. Neste sentido, dizer que os franceses são arrogantes e esquisitos, mas não perdem o charme e a elegância, pode demonstrar, de acordo com o autor, a inadequação das *“estruturas de sentimento”* pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa

forma “naturais” para nós, parte de uma paisagem nacional (BHABHA, 2000, p. 141 apud Abdala).

Já na sentença: “*vejo-os como pessoas*”, o aluno pode estar igualando os franceses a todo o resto do mundo, como também pode querer dizer que os franceses não são melhores que nós brasileiros, e que fique bem claro isso!. E finalmente, a sentença: “*ouvi dizer que os parisienses são orgulhosos e antipáticos; conheci franceses de Marseille e Toulouse e os achei muito legais*”, a que mais relativiza, pois apesar deste aluno ter ouvido dizer que os franceses são orgulhosos e antipáticos, ele pode não concordar com tal afirmação e reforça isso dizendo que ao tê-los conhecido, os considerou “*muito legais*”, para ele talvez esteja claro que podem até existir franceses orgulhosos e antipáticos, porém não é regra geral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito da relevância da ADF como um caminho para a compreensão do fenômeno da representação estereotipada da língua e cultura francesas, tecem-se aqui algumas considerações. A primeira é a constatação de que essa teoria oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo das relações entre o pensamento e as condutas das pessoas. A segunda refere-se ao fato de que os resultados desse trabalho demonstram que os sistemas simbólicos, atuando nos níveis individual e macro-social, estão presentes nas interações dos alunos e dos cursos de LE, devendo ser considerados como fatores que vêm contribuindo para reforçar o que de certo modo os meios de comunicação divulgam, e isso acontece tanto no francês I quanto no francês intermediário III. Essas considerações remetem à necessidade de empreender, talvez por parte da psicologia social, da antropologia, da lingüística aplicada, pesquisas que abordem o discurso de alunos e professores sobre língua e cultura de um país a partir do seu potencial de reproduzir, criar, apropriar e manter sistemas simbólicos que matriciam os sistemas de significados presentes na cultura de uma sociedade. Essa investigação demonstra que a capacidade de reproduzir, apropriar e manter sistemas simbólicos apresenta a face reprodutora dos cursos de língua estrangeira, notadamente nos aspectos mais relevantes, os estereótipos, que constituem e mantêm o sistema social dominante.

E nesse sentido nas análises feitas à luz da Teoria da Representação e da ADF para o Francês I e na análise das respostas do Francês Intermediário III, verificou-se que os alunos de francês do Celin trazem uma visão estereotipada da França, visão essa que se estende ao longo do curso e que pode ajudar ou atrapalhar no processo de ensino/aprendizagem. Assim, ao analisar os questionários, com questões abertas e fechadas, foi verificada principalmente a representação estereotipada desses alunos ora positiva, ora negativa, em sua maioria. O que fazer então para contribuir para a relativização desses estereótipos?

Num primeiro momento, acredito que isso irá depender da postura do professor em sala de aula, ou seja, se ele realmente deseja que seu aluno mude sua visão em relação à língua estrangeira e para tanto existem muitas estratégias. O professor de língua estrangeira poderá desempenhar um papel importante se, ao invés de reforçar estereótipos, relativizar e/ou problematizar esse estereótipo dito “*negativo*”; ele poderá também passar informações mais consistentes, ou ainda, estimular a reflexão dentro do grupo sobre o que seria a cultura do outro. Aliás, alguns livros didáticos apresentam conteúdos com a função de trazer para a

sala de aula as diferenças culturais. Além disso, materiais autênticos - livros, revistas, filmes, propagandas – podem sensibilizar e permitir não só que os alunos conheçam a cultura do outro, como repensem sua própria cultura. O trabalho com o material autêntico tanto pode ser proposto pelo próprio curso que contribuirá para que o professor tenha em mãos esse material, quanto o próprio professor poderá trazê-lo para sala de aula por conta própria.

Não quero aqui afirmar que existe um caminho ou método ideal para que os alunos se apropriem dos significados que eles mesmos constroem. De acordo com Jordão (2006, p.166-167):

essa apropriação deverá ocorrer dentro de cada contexto específico em que os alunos e professor interagem no contexto imediato da sala de aula, pois são eles que determinam os parâmetros do que acontece em sala de aula. É necessária uma percepção tanto por parte dos alunos como do professor e uma constante negociação de sentidos e de respostas provisórias e produzidas coletivamente, abertas a questionamentos a fim de reformular-se sempre de acordo com questões surgidas. Esse entendimento dentro da importância fundamental da formação pelas línguas contribuirá para que os indivíduos exerçam sua cidadania de forma ativa, crítica e consciente no processo de transformação da sociedade.

Sensibilizar os alunos à interculturalidade e estar atento a momentos e/ou situações que levam à reflexão sobre ela, propiciam olhar não só o outro, mas também a si mesmo. É importante que os alunos percebam que não é necessário olhar o mundo como estrangeiro, ou seja, imitando-o, querendo ser igual a ele enquanto falante nativo. Uma reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo se faz necessária, pois não basta ensinar a cultura do outro como um processo interpessoal, é preciso ir além, estimular o entendimento do que é ser “estrangeiro” ou do que é “alteridade”. Não podemos tratar a cultura como se fosse nacional, como se as identidades fossem monolíticas. Abordar essas questões pode favorecer a desconstrução de estereótipos “negativos”. Por outro lado, vale lembrar aqui que há professores que não têm consciência de que é preciso relativizar essas diferenças, pois sua visão de língua e cultura é também uma visão estereotipada, acompanhada de um certo deslumbramento frente à cultura do outro, parecendo muitas vezes cópias dos estereótipos culturais construídos nos moldes dos falantes nativos da língua em questão.

Um dos exemplos interessantes sobre interculturalidade na sala de aula, que pude vivenciar com meus alunos, foi trabalhar, com as turmas de Francês I, II e III, gírias, tabus, provérbios e ditados populares, pois entendi que eles também fazem parte da cultura de um povo. Normalmente nossos alunos são curiosos para saber palavras de baixo calão em língua estrangeira. No entanto, há professores que preferem não tocar no assunto ou passam uma

lista para que os alunos decorem e leiam fora da sala de aula. É interessante observar que, por esses alunos terem uma visão estereotipada da língua e cultura francesas, ou não sabem, ou não têm informações suficientes sobre o *modus vivendi* do povo francês, e acabam até passando por situações constrangedoras quando em contato com o estrangeiro porque não lhes foi passado esse tipo de informação sobre o dia-a-dia da cultura do outro. Não seria conveniente a tradução por parte o professor de todas as palavras ou expressões que aos nossos ouvidos poderiam soar ofensivos, simplesmente para querer fazer gracejo, pois poderia chocar alguns alunos. Talvez a estratégia de recorrer a uma outra língua estrangeira para explicar certas expressões possa ser utilizada pelo professor.

É importante que o trabalho com tal conteúdo em determinado momento faça sentido, pois:

1. Se o brasileiro vai à França ou passa a ter contato com franceses, ouvirá certamente xingamentos, palavras de baixo calão, na rua, na família, ou seja, em diversas situações quotidianas.
2. Conhecer esse vocabulário mais familiar, pode evitar situações constrangedoras, principalmente em ambientes formais.
3. Saber que tanto os xingamentos, gírias, palavras de baixo calão são constitutivos de uma cultura, pois estão presentes no quotidiano da população.

Neste sentido, como língua e cultura estão integradas, há que se considerar a formação dos professores: que informação estamos tendo sobre o que se fala, se produz e como se vive em determinado país? As gírias, a linguagem familiar, expressões idiomáticas, gestos, provérbios e ditos populares, e mesmo palavras de baixo calão também fazem parte da cultura de um povo ou será que os franceses por serem “chiques”, “cultos”, de acordo com a visão de nossos alunos, e até mesmo de alguns professores, não se utilizam de termos como estes?

Trazer para a sala de aula toda essa gama de informação e poder discutir e refletir a respeito da cultura do outro faz parte do que estamos vivenciando hoje. Os alunos deveriam ser levados a olhar, não apenas para o outro mas também para si próprios numa visão introspectiva que lhes permita perceber que o indivíduo moderno é hoje fragmentado, globalizado, está conectado por computador, TV a cabo e que há uma certa crise de identidade que é parte de um processo mais amplo de mudança que desloca estruturas das sociedades modernas. Isso já vem ocorrendo há algum tempo e as referências passam a ser outras, pois antes estávamos ancorados por uma estabilidade confortável no mundo social.

Portanto, visto que este trabalho teve como finalidade investigar a representação que os alunos do Celin têm da língua e cultura francesas, há de se considerar que esses alunos estão inseridos num contexto de sujeito pós-moderno, fragmentado, de várias identidades, contraditório, assumindo identidades diversas em determinados momentos (temos exemplo disso em seus depoimentos). Hoje, mais do que nunca, no discurso desses alunos, há indícios dessa fragmentação devido ao próprio meio social ou cultural no qual eles estão inseridos e que assim determinará suas crenças sobre outras culturas e linguagem, sendo determinante na formação do seu caráter e na sua maneira de ver o mundo.

Por fim, a palavra chave é mudança, que nem sempre é um passo fácil, mesmo quando a necessidade da “*inovação*” parece bastante óbvia. Um bom exemplo disso é o fato de que tanto a França como a língua francesa são vistas como “*chiques*” e, o desafio é poder mostrar talvez uma outra França ou outra realidade diferente da realidade francesa, com seus problemas tais quais os de outros países, como, por exemplo, de países francófonos como o Senegal, Marrocos, Togo etc., onde se utiliza o francês como língua oficial, porém com particularidades em seus modos e costumes. E para isso é preciso ser criativo e audacioso já que o Celin se propõe a trabalhar a interculturalidade e ser um espaço onde esse tipo de reflexão e de pesquisa é possível. Também nós professores podemos fazer a nossa parte, caso contrário não terá sentido este desafio. Isso com certeza contribuirá para uma mudança, ainda que não seja solução para o problema da intolerância entre os povos, mas poderá ser um começo. Poderemos, para isso, além de questionar nosso trabalho e tentar melhorá-lo, testar novas metodologias e materiais, desenvolvendo novas atitudes para com os alunos e engajando-nos em diversas atividades de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. In: CODO, Wanderley et al. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 13. ed., 1996, p. 5

ALTHUSSER, L. **Pour Marx**. Paris: Maspero, 1965.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BARBERÁ, E. **Psicología del género**. Barcelona: Ariel, 1998.

BARBIERI DURÃO, A. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum** – Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, São Paulo, v. 2, 1999, p. 139-154.

BATEMAN, B. E. Promoting openness toward culture learning: ethnography interviews for students of spanish. **The Modern Language Journal**. 86(iii) , 2002, p. 318-331.

BHABHA, H. K. Representation and the Colonial Text: a critical exploration of some forms of mimeticism. In: ABDALA JR., Benjamin. (Org.). **Margens da Cultura**. São Paulo, Boitempo, p.113-133, 2004.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de Linguistique Générale**. 5^e. partie. Paris: Gallimard, 1966.

BOOGARDS, Paul. **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**. Credif ; Hatier; Didier. 1991. (Collection Langues et Apprentissage des Langues)

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approach to seconde language teaching and testing. **Applied Linguistics**. n. 1, v. 1, 1980.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 1982. Disponível em : <<http://fundamentalpsychopathology.org/br/revista-artigos-texto.php?id=12>>. Acesso: 3 mar. 2005.

CARR, J. Sympathetic to “dialogic” imagination: cultural study in the foreign language classroom. In: LO BIANCO J.; LIDDICOAT A. J.; CROZET, C. (Org.). **Striving for the third place: intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l’expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo, Lisboa: Difel, 1991.

CHEREM, L. P. **A interação cultural no ensino da língua estrangeira**. In: Conferência. Faxinal do Céu-PR, 2004. Texto fotocopiado.

CODO, Wanderley et al. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 13. ed., 1994, p. 11.

COOLEY, Charles Horton 1864-1929. **Home: Ann Arbor, Michigan Sociologist who followed a socio-psychological approach to the understanding of society**.

COURTINE Jean-Jacques; HAROCHE, C. (1987). **Silences du langage : Langages du visage à l’âge classique**. In : DINOUART (abbé). Disponível no site : http://www.revue-texto.net/Inedits/Joseph_Creativite.html Acesso em abril de 2005.

DE CARLO, Magdalena. **L’Interculturel**. Paris: CLE International, 1998. (Collection dirigée par Robert Galisson)

DURKHEIM, Émile. Représentations collectives et diversité des civilisations. In: Wanderley CODO et al. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994, p. 4.

FRAHM, G. **Change/innovation in formal education**. Lancaster: Lancaster University, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GALISSON, Robert. Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. Observer et décrire les faits culturels. **Études de linguistique appliquée**, n. 69, janv.-mars 1988, Didier Erudition.

GARDNER, Howard H. **Frames of mind**. New York: Basic Books Inc., 1985.

GINSBURG, Jerry. The Dialectic of Course Development: I Theorize, They React...Then?. In: NEWTON, Janice et al. (Eds.). **Voices from the Classroom**: reflections on teaching and learning in higher education. Aurora, Ontario: Garamond Press, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (1987 e 1990). A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. In: **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 13. ed., 1994, p. 7.

HARRIS, Marvin. Les Relations Raciales à Minas Velha, Communauté Rurale de la Région Montagneuse du Brésil Central. In: WAGLEY C. **Races et Classes dans le Brésil Rural**. Paris: UNESCO, 1952.

HOUSE, J. (1973). **Culture and foreign language teaching**: a review of current trends. Revista canadense de línguas modernas, 29(3), 58-64.

HYMES, D. H. **Vers une compétence de communication**. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991. (Collection LAL).

JAPIASSÚ, Milton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 3. ed. 1996. In: Dicionário Básico de Sociologia, Luiz Ernani T. da C. Silva, Editora Tecnoprint, 1979.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: Guia Prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995, p. 93. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 29 ago. 2005.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. 21. ed. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 26-32.

_____. **A língua estrangeira e a formação do indivíduo**. In: Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (Org.) Curitiba, PR: DCE, 2006, p.163-167.

KRAMSCH, Claire. **Embracing Conflict versus Achieving Consensus in Foreign Language Education**. ADFL Bulletin v. 3, n. 26, 1995, p. 6-12.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LACAN, J.J. Écrits. In: ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

LEFFA, V.. O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002, v. 1, p. 95-108.

LEITE, Gisele. O que é preconceito: como punir e como combater essa prática. In: Dicionário Etimológico Nova Fronteira, Antônio Geraldo da Cunha, 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível na Internet: <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 29 de agosto de 2005.

LEMKE, J. **Education, cyberspace, and change**. *The arachnet Electronic*
Les stéréotypes dans les médias - *vue d'ensemble*. Disponível em: <<http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/stereotypes/index.cfm>>;
<<http://www.hku.hk/french/dcmScreen/lang2043/regard.htm>>. Acesso em: 3 set. 2005.

LESSARD-CLOUSTON, M. Assessing Culture Learning: issues and suggestions. **The Canadian Modern Language Review**. Toronto, v. 48, n. 2, p. 326-341, 1992.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A; CROZET, C. **Striving for the third place**: intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia, 1999.

MRECH, Leny Magalhães. **Os Estereótipos e Preconceitos dos Professores à Luz da Educação Inclusiva e da Psicanálise**. Faculdade de Educação da USP. Palestra apresentada no III CONGRESSO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO em 27 ago. 1998 e publicado na revista do SINESP. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_os_estereotipos.asp>. Acesso em: 24 mar. 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Analyser les textes de communication**. Paris: Dunod, 1998, p. 115-127.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2. e 3. ed., Campinas: Ed. da Unicamp; Campinas: Pontes, 1993 e 1997 p.111-158.

MAKOWIECKY, Sandra. **A Condição Humana na Modernidade**. Linha de Pesquisa Representações da Modernidade. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. n. 5, dez. 2003. Palestra apresentada no III Congresso dos Especialistas de Educação do Ensino Público do Município de São Paulo, em 27 ago. 1998 (publicado na revista do SINESP).

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Tradução de B.S. C. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. p. 15-28. Livro esgotado.

MARKUS, H. Self-information and processing information about the self. **Journal of Personality and Social Psychology**.n. 35, 1977, p. 63-78.

_____; CRANE, M.; BERNSTEIN, S.; SILADI, M. Self-schemas and gender. **Journal of Personality and Social Psychology**. n. 42, 1982, p. 38-50.

MARION, Williams; BURDEN, Robert L. **Psychology for Language Teachers**: a social construtivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MARINHO, Lily. **Roberto & Lily por Lily Marinho**. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Couto. 2. ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

MEAD, M. **Cooperation and Competition among Primitive Peoples**. N. York: McGraw Hill, 1973 e 1994. p 17-18. Sites: <http://elt.britcoun.org.pl> e www.seed.pr.gov.br/elt Capturado em 24/03/2005 12:09:01.

MICHAUD, G.; Marc, E. **Vers une science des civilisations?**. Bruxelles: Ed. Complexe. 1981.

MOITA Lopes, L. P. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago, não: um estudo sobre alienação e o ensino de inglês no Brasil. In: **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 37-62.

MÔNICA, brésilienne, artiste. Disponível no site: <http://www.media-awareness.ca/francais/enjeux/stereotypes>. Acesso em: 03/09/2005.

MORIN, Edgar. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Unesco, 2000. In : COSTA, Wanda Maria Maranhão. **La classe de français langue étrangère: un espace de complexité**. Alliance française do Rio de Janeiro. p. 308-309.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 29-107.

_____, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 6-108.

_____, Serge (1978). *O fenômeno das representações sociais*. In : Psicologia Social – o homem em movimento. São Paulo: Ed. brasiliense, 13. ed., 1994, p. 05. Wanderley Codo (orgs). Alberto A. Andery / Alfredo Naffah Neto / Antonio da C. Ciampa / Iray Carone / José C. Libâneo / José R. T. Reis / Marília G. de Miranda / Silvia T. M. Lane (org).

Le Nouvel Observateur. Immigration. Paris, n. , p.3-9, fév. 2005

NUNAN, David. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). **Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development**. Oxford: Heinemann, 1993. p. 39-50.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1994.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez/ Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-162.

PIRILOS, Marijos. **Camera obscura: interjeras - eksterjeras**. Disponível em: <http://www.kamane.lt/lt/naujienos/>. Acesso em: 25 abr. 2005.

POSSENTI, S. Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2.e 3. ed. Campinas : Ed. da Unicamp ; Campinas: Pontes, 1993.

ROBIN, Régine. **Cahiers de recherche sociologique: essai sur le réalisme socialiste: une esthétique impossible** en 1986.

SÁ, Celso P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. In: Psicologia Social – o homem em movimento. São Paulo: Ed. brasiliense, 13ª ed., 1994, P. 05. Wanderley Codo (orgs).

SANTOS, Paulo César. **História de uma Cidade Imperial**. 1. ed., Petrópolis: Sermograf editora, 2001.

SAVIGNON, S. J.; P. V. SYSOYEV. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. **The Modern Language Journal**. 86 (iv), p. 508-24, 2002.

SERRÓN, S. (2000). *El Estado tiene la obligación especial de erradicar el analfabetismo. Del dicho al echo* en Maria B. Tellería (2000, comp.) Memórias del II simpósio Internacional La Lectura y la Escritura: Investigación y Didáctica (II Convención anual de Asovac, Maracay – UBA, 14 - 16 nov. 1999. Posgrado en Lectura y Escritura, ULA, Mérida: 13-25. Citado por Spaulding (1992).

SCHWARZ, L.B. Multi-Level Production/Inventory Control Systems: theory and practice: studies in the management sciences. Amsterdam: North-Holland, 1986, p.106, v. 16.

SHI-XU; WILSON, J. Will and power: towards radical intercultural communication research and pedagogy. **Language and Intercultural Communication**. v. 1, n. 1, p. 76-93, 2001.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Luiz Ernani Torres da Costa e. **Dicionário Básico de Sociologia**: Sociologia, Antropologia, Ciência e Cultura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979, 132 p.

SLAKTA, Denis (1971). sous la direction de Doctorat de 3ème cycle : thèse intitulée «de linguistique française. Disponível em: <www.unil.ch/webdav/site/fra/shared/CV_Adam.pdf>. Acesso em: abr. 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, T. C. C. de. *Discurso e Imagem: uma perspectiva de análise não verbal*. Mimeo, 1997. In: Psicologia Social – o homem em movimento. São Paulo: Ed. brasiliense, 13ª ed., 1994, P. 06. Wanderley Codo (orgs).

SPINK, Mary J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary J. (Org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108.

TIMENOVA, Zlatka. C'est en toi, c'est... **Le français dans le monde**. Paris, n. 267, sept. 1994. In : JULIA. Contact de Cultures. Dialogues et Cultures. Actes du X^e Congrès Mondial des Professeurs de Français. Paris, t.1, p. 394-395, juil. 2000.

TYLOR, Edward Burnett . (1871) *Primitive Culture*. Apud Laraia 1986 p.25

WULFF MARTIN, T.; KOHN, M. E. **Lending a New Pair of Eyes**: a "fresh and natural" approach to teaching "small c" culture. Revista canadense destinada aos professores de francês, Quebec, v. 2 (1), p. 13-14, 30. 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

PROF.

DATA :

Fr. Nível I

1. O QUE VOCÊ SABE OU QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A FRANÇA?
2. O QUE VOCÊ SABE OU QUAIS SÃO SUAS IMPRESSÕES SOBRE A LÍNGUA FRANCESA?
3. COMO VOCÊ VÊ OS FRANCESES?
4. CITE ALGUNS PAÍSES QUE FALAM FRANCÊS:
5. VOCÊ PODERIA CITAR ALGUM OU ALGUNS FILMES FRANCESES DE SEU CONHECIMENTO?

1. A LISTA ABAIXO TRAZ UMA SÉRIE DE PERSONALIDADES FAMOSAS, ALGUMAS SÃO FRANCESAS, OUTRAS NÃO. MARQUE UM “ X ” AO LADO DAQUELAS QUE VOCÊ ACHA QUE SÃO FRANCESAS.

- | | | |
|-------------------|----------------------|----------------------|
| () PATRICIA KAAS | () CHOPIN | () JOANA D’ARC |
| () ÉDITH PIAF | () JEAN-PAUL SARTRE | () GUSTAVE EIFFEL |
| () DALIDA | () VICTOR HUGO | () JACQUES COUSTEAU |
| () COCO CHANEL | () SERGE GAINSBOURG | () ZIDANE |
| () VOLTAIRE | () MICHEL PLATINI | () MARIE CURIE |
| () CÉLINE DION | () MONTESQUIEU | () NANA MOUSKOURI |

2. A LISTA ABAIXO TRAZ UMA SÉRIE DE PALAVRAS USADAS NORMALMENTE EM PORTUGUÊS. ALGUMAS DESSAS PALAVRAS TÊM ORIGEM FRANCESA. MARQUE UM “ X ” AO LADO DAQUELAS QUE VOCÊ ACHA QUE SÃO DE ORIGEM FRANCESA.

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| () GROTESCO | () CHAMPANHE | () ESMALTE |
| () CASTELO | () MOUSSE | () CALDO |
| () CHIQUE | () CHEFE | () CASSETETE |
| () CASSETE | () LÃ | () ENQUETE |
| () CHOFE | () GARÇOM | () PALACETE |
| () POODLE | () LIVING | () GILETTE |

3. DOS RITMOS MÚSICAIS ABAIXO, MARQUE UM “X” AO LADO DAQUELES QUE VOCÊ ACHA QUE SÃO POPULARES NA FRANÇA ATUALMENTE.

- | | | |
|----------------------|-----------------|---------------|
| () VALSA | () MPB | () JAZZ |
| () MÚSICA ROMÂNTICA | () ROCK | () TECNO POP |
| () RITMOS ÁRABES | () DANCE MUSIC | () RAP |

4. QUAIS SÃO AS RELIGIÕES MAIS DIFUNDIDAS NA FRANÇA NA SUA OPINIÃO?

- | | | |
|--------------------|-----------------|--------------------------|
| () CATOLICISMO | () ESPIRITISMO | () TESTEMUNHAS DE JEOVÁ |
| () ANGLICANISMO | () ISLAMISMO | () JUDAÍSMO |
| () PROTESTANTISMO | () BUDISMO | () ORTODOXOS |

ANEXO 2

CENTRO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Nome:

Idade:

Sexo: ☐ M ☐ F

Professor:

Profissão:

Data:

Francês nível _____

Escolaridade:

☐ 2º g completo/ incompleto☐ 3º g completo/incompleto. Curso _____☐ Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)

1. Por que você estuda francês ?

☐ por razão profissional☐ estudos/ intercâmbios☐ porque gosta☐ viagem/ turismo☐ outros _____

2. Você já foi à França alguma vez ?

☐ sim☐ não

3. Você tem ou já teve contato com franceses ?

☐ nenhum contato☐ pouco contato☐ contato freqüente

4. Você estuda ou já estudou alguma outra língua estrangeira?

☐ sim☐ não

4.1 Se sim, qual ou quais ?

☐ Inglês ☐ alemão☐ italiano☐ espanhol☐ Outra(s) _____

5. O que você sabe ou qual a sua opinião sobre a França ?

☐ país desenvolvido☐ país importante no cenário mundial como tantos outros☐ país rico cultural e economicamente☐ faz parte do G7☐ país com baixa taxa de natalidade☐ país belo, maravilhoso☐ país com grande potencial turístico☐ país pouco visitado☐ país europeu populoso☐ outros. _____

6. O que você sabe ou quais são suas impressões sobre a língua francesa ?

☐ Língua bela, refinada, encantadora, romântica e com bela pronúncia☐ de grandes escritores, filósofos e pensadores ☐ de origem latina☐ língua comercial, de negócios☐ uma língua como tantas outras☐ afeminada☐ não tão difícil☐ útil para a formação profissional☐ parecida com o português☐ de difícil escrita e pronúncia☐ outros. _____

7. Como você vê os franceses:

☐ formais, frios e fechados☐ elegantes, charmosos, extravagantes, românticos e sedutores☐ nacionalistas, patriotas☐ trabalhadores☐ preguiçosos☐ xenófobos, racistas e preconceituosos☐ fumantes☐ inteligentes☐ francos e diretos☐ antipáticos, arrogantes e esnobes☐ tradicionais, religiosos☐ simpáticos, educados, espirituosos, hospitaleiros☐ cultos, refinados, chiques☐ modernos, arrojados, determinados e revolucionários☐ alegres e festeiros☐ politizados e críticos☐ têm aversão ao inglês☐ outros. _____☐ simplórios

8. Cite alguns países que falam francês:

9. Você poderia citar algum ou alguns filmes franceses de seu conhecimento ?

10. A lista abaixo traz uma série de personalidades famosas, algumas são francesas, outras não. Marque um "x" ao lado daquelas que você acha que são francesas.

() PATRICIA KAAS	() CHOPIN	() JOANA D'ARC
() ÉDITH PIAF	() JEAN-PAUL SARTRE	() GUSTAVE EIFFEL
() DALIDA	() VICTOR HUGO	() JACQUES COUSTEAU
() COCO CHANEL	() SERGE GAINSBOURG	() ZIDANE
() VOLTAIRE	() MICHEL PLATINI	() MARIE CURIE
() CÉLINE DION	() MONTESQUIEU	() NANA MOUSKOURI

11. A lista abaixo traz uma série de palavras usadas normalmente em português. Algumas dessas palavras têm origem francesa. Marque um "x" ao lado daquelas que você acha que são de origem francesa.

() GROTESCO	() CHAMPANHE	() ESMALTE
() CASTELO	() MOUSSE	() CALDO
() CHIQUE	() CHEFE	() CASSETETE
() CASSETE	() LÃ	() ENQUETE
() CHOFER	() GARÇOM	() PALACETE
() POODLE	() LIVING	() GILETTE

12. Dos ritmos musicais abaixo, marque um "x" ao lado daqueles que você acha que são populares na França atualmente.

() VALSA	() MPB	() JAZZ
() MÚSICA ROMÂNTICA	() ROCK	() TECNO POP
() RITMOS ÁRABES	() DANCE MUSIC	() RAP

13. Quais são as religiões mais difundidas na França na sua opinião?

() CATOLICISMO	() ESPIRITISMO	() TESTEMUNHAS DE JEOVÁ
() ANGLICANISMO	() ISLAMISMO	() JUDAÍSMO
() PROTESTANTISMO	() BUDISMO	() ORTODOXOS

14. De acordo com o que você sabe quais os imigrantes em maior número na França?

() Espanhóis	() Canadenses	() Suíços	() Africanos subsaarianos	() Poloneses
() Italianos	() Africanos de cultura Árabe	() Belgas	() Portugueses	() Alemães

15. Na sua opinião qual ou quais a(s) língua(s) e/ou dialeto(s) surgido/a(s) e falado/a(s) na França ?

() Francês	() Espanhol	() Basco	() Alsaciano	() Galego	() Vêneto
() Inglês	() Bretão	() Alemão	() Provençal	() Ocitano	() Catalão

16. Quais são os monumentos e patrimônios que você reconhece como Franceses?

() Igreja da Sagrada Família	() O Monte São Michel
() Arco do Triunfo	() Universidade de Sorbonne
() A Igreja Notre Dame	() O Teatro de Molière
() O Eurotúnel	() As obras de Leonardo da Vinci
() O Palácio de Buckingham	() A Igreja de Sacré-Coeur
() A Bastilha	() A Praça da Concórdia
() O Caminho de São Tiago de Compostela	() A Universidade Salamanca
() O Rio Sena	() A torre Eiffel
() O Rio Tamisa	() Festival de Cannes
() O Rio Reno	() Festa da música
() A Estátua de Michelangelo	() Corrida do touro à Pamplona
() A Geóde	() O Louvre
() A Praça São Pedro	() As touradas
() O Coliseu	() A Eurodisney
() O Centro George Pompidou	() A Torre de Pisa

17. Na sua opinião quais são os pratos franceses e produtos da culinária Francesa ?

<input type="checkbox"/> Paella	<input type="checkbox"/> Fois gras	<input type="checkbox"/> Stroganoff	<input type="checkbox"/> Baguette	<input type="checkbox"/> Champanhe
<input type="checkbox"/> Chucrute	<input type="checkbox"/> Nhoque	<input type="checkbox"/> Vinho	<input type="checkbox"/> Queijos	<input type="checkbox"/> Pierogi
<input type="checkbox"/> Chá	<input type="checkbox"/> Carne	<input type="checkbox"/> Sorvete	<input type="checkbox"/> Escargot	<input type="checkbox"/> Crêpe
<input type="checkbox"/> Mousse	<input type="checkbox"/> Soufflé	<input type="checkbox"/> Risoto	<input type="checkbox"/> Purê	<input type="checkbox"/> Café

18. O que você sabe sobre as atividades (culturais, esportivas e de lazer) praticadas pelos Franceses?

<input type="checkbox"/> Concertos	<input type="checkbox"/> Jardinagem	<input type="checkbox"/> Ir aos cafés	<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Patins	<input type="checkbox"/> Caça e pesca
<input type="checkbox"/> Cinema	<input type="checkbox"/> Bricolagem	<input type="checkbox"/> Jogging	<input type="checkbox"/> Ópera	<input type="checkbox"/> Ir a praia	<input type="checkbox"/> Discoteca
<input type="checkbox"/> Esquiar	<input type="checkbox"/> Football	<input type="checkbox"/> Boates	<input type="checkbox"/> Concerto de Rock	<input type="checkbox"/> Viajar	<input type="checkbox"/> Golf
<input type="checkbox"/> Musculação	<input type="checkbox"/> Natação	<input type="checkbox"/> Yoga	<input type="checkbox"/> Tênis	<input type="checkbox"/> Parque de Atrações	<input type="checkbox"/> Judô
<input type="checkbox"/> Bicicleta	<input type="checkbox"/> Vôlei de praia	<input type="checkbox"/> Circo	<input type="checkbox"/> Ginástica	<input type="checkbox"/> Esportes Radicais	<input type="checkbox"/> Museus

ANEXO 3

CENTRO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Nome:

Professor:

Idade:

Profissão:

Sexo: ☐ M ☐ F

Data:

Francês nível _____

Escolaridade:

() 2º g completo/ incompleto

() 3º g completo/incompleto. Curso _____

() Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)

1. Por quê você estuda francês ?
2. Você já foi à França alguma vez ?
3. Você tem ou já teve contato com franceses ?
4. O que você sabe ou qual a sua opinião sobre a França ?
5. O que você sabe ou quais são suas impressões sobre a língua francesa ?
6. Como você vê os franceses?